Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470111
Centre d'intérêt: 140

L'Evaluation institutionnelle en milieu scolaire : logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs / sous la direction de Denis Massé. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
169 p. ; 23 cm.

Comprend du texte en anglais. "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin de certaines pties.

ISBN 2-920859-72-2

Vedette(s)-secondaire(s): Massé, Denis, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Evaluation de l'établissement * Méthode d'évaluation * Formation agricole * Evaluation de programmes * Auto-évaluation

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * Belgique * France

Réunis à l'occasion d'un séminaire dans le cadre du symposium du Réseau international de recherche en éducation et formation qu s'est tenu à Sherbrooke, en octobre 1992, des spécialistes du Québec, de la Belgique et de la France ont été invités à présenter différentes logiques qui ont cours dans leurs milieux respectifs concernant l'évaluation institutionnelle. Ces logiques, traduisant des enjeux différents, permettent de concevoir des façons divergentes de définir les droits, les rôles et les responsabilités des acteurs concernés par l'évaluation d'un établissement. Cinq éléments de la problématique font l'objet d'un questionnement: l'objet de l'évaluation institutionnelle, l'interdépendance école-milieu, les rôles, l'autonomie et les structures de concertation.

Type de document:

Collectif sous la direction
de Denis Massé

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70111

Collectif sous la direction de DENIS MASSÉ

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs

Collectif sous la direction de DENIS MASSÉ

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-72-2

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION
Denis Massé (Université de Sherbrooke) 11

PREMIER CHAPITRE – ANALYSE DE L'APPAREIL DE FORMATION PAR APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FRANÇAIS
Diego Messina (Université de Liège) 17

1. Origine de la recherche, problématique et cadre de travail 17
1.1 Analyse des problématiques 17
1.2 Sélection de deux axes de recherche 18
1.3 Choix d'un cadre méthodologique 19
1.4 Choix des populations concernées 20
1.5 Établissement d'un planning 20
2. Interprétation des résultats 20
2.1 Implication des acteurs (formateurs et directeurs des CFA) dans le processus de recherche 20
2.2 Évolution du rôle attribué au SEDEP par les CFA 21
2.3 Description, interprétation du rapport final et suite 21

DEUXIÈME CHAPITRE – QUEL SYSTÈME DE RÉFÉRENCES POUR ÉVALUER UNE MÉSOTRUCTURE ÉDUCATIVE?
Gérard Figari (Université Pierre Mendès France) 27

Introduction 27
1. L'établissement, objet de l'évaluation 28
1.1 Où en sont les pratiques? 28
1.1.1 Une direction ministérielle qui développe la prise d'informations sur le système 29
1.1.2 Un corps d'inspection en charge de l'évaluation des établissements 29
1.1.3 Des évaluations nationales 30
1.1.4 Des évaluations professionnelles 30
1.2 En conclusion : une évaluation de système 32

2. L'établissement, projet de son évaluation 32
2.1 Une analyse des traces d'activités de «projet» dans les établissements scolaires 34
2.2 Quelques conclusions de l'étude 35
2.3 Émergence de dimensions descriptives 36
2.4 En conclusion : une évaluation de processus 37
3. L'établissement, sujet de son évaluation 38
3.1 À la recherche d'un cadre de références 38
3.2 Le référent 38
3.3 Du cadre de références au référentiel 39
3.4 Le référentiel 39
3.5 La référentialisation 40
3.6 En conclusion : une évaluation de contexte 40
4. À la recherche du référentiel de l'établissement 41
4.1 L'origine de l'évaluation : un «projet d'établissement» 41
4.2 Le projet d'évaluation 42
4.3 Le plan d'étude 43
4.3.1 Les dimensions du problème 43
4.3.2 Les questions de l'évaluation 44
4.3.3 Les directions d'investigation et le corpus d'informations 45
4.3.4 Les méthodes de traitement et d'analyse 47
4.3.5 La détermination des critères 50
4.4 La référentialisation et le référentiel 52
4.4.1 La référentialisation 52
4.4.2 Le référentiel 53

TROISIÈME CHAPITRE – ÉVALUATION DES EFFETS D'AUDITS D'ÉTABLISSEMENT PARTICIPATION DES ACTEURS ET EFFICACITÉ DE L'AUDIT
René Coudray
(Institut national de recherche et d'applications pédagogiques) 55

Introduction 55
1. Le contexte 55
2. La démarche d'audit 56
2.1 Cadre général 56
2.2 Cadre fonctionnel 57

2.3 Déroulement type d'un audit participatif 58
3. Analyse partielle de l'innovation : participation des acteurs et efficacité de l'audit 58
3.1 Cadre conceptuel 58
3.2 Cadre d'analyse 61
3.3 Premiers résultats 62
4. Analyses complémentaires 66
4.1 Niveau de confiance par rapport à l'audit 66
4.2 Comparaisons selon les établissements 67
Conclusion 68

QUATRIÈME CHAPITRE – CLIN D'OEIL HISTORIQUE
Jacques Plante (Université Laval) 75

Introduction 75
1. Les erreurs de parcours 77
2. Quelques concepts de base 80
2.1 Mesure - évaluation 80
2.2 Évaluation «sommative - formative» 81
2.3. Évaluation de programmes et recherche expérimentale 82
3. Les trois «P» d'un programme 83
3.1 Définition d'un programme ou d'une institution 86
3.2 Sept types d'étude d'un programme 87
4. Qui est l'évaluateur et quel est son rôle? 89
5. Quelques exemples tirés du terrain 90
5.1 Le syndrome de Pénélope 90
5.2 L'effet Blanche-Neige 91
5.3 Sincérité n'est pas toujours vérité 93
6. Voies en développement 94
6.1 Les référenciels de décisions 94
6.2 Les techniques consensuelles 96
6.3 Rapport technique d'évaluation informatisé 96
Conclusion 98

CINQUIÈME CHAPITRE – L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE
Gérard Éthier (École nationale d'administration publique) 103

Introduction 103
1. Des constats 105
1.1 L'isolement 105
1.2 La bureaucratie 106
1.3 Des prétextes 106
1.4 Les lenteurs 107
2. Les résistances à l'évaluation 107
3. Des expériences d'évaluation 108
4. L'approche-qualité 109
5. Les résultats préliminaires d'une recherche 111
Conclusion 117

SIXIÈME CHAPITRE - L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : LA LOGIQUE DES CONSOMMATEURS DE SERVICES
Michel Trahan et Wilfrid Gariépy (Cédim) 119

Introduction 119
1. Comment définit-on l'ensemble humain intéressé par l'évaluation d'un établissement scolaire? 120
2. Pourquoi les décideurs doivent-ils formaliser l'évaluation de l'établissement scolaire? 123
2.1 Que faut-il penser de l'argument à l'effet qu'il n'est pas nécessaire de formaliser l'évaluation puisqu'il s'en fera de toute façon? 124
2.2 L'ensemble humain directement visé par l'évaluation projetée doit-il être impliqué dans la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer? 125
3. Rôles et responsabilités des divers groupes constitutifs de l'ensemble humain dans le processus de clarification des conditions de réalisation de l'évaluation 126
4. Quand doit-on recourir à un consultant en évaluation? 131
Conclusion 132

SEPTIÈME CHAPITRE – L'AUTO-ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS QUÉBÉCOIS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
Guy Legault (Gouvernement du Québec) 135

Introduction 135
1. Un préalable : le choix d'un mécanisme permettant la concertation des différents partenaires 138
2. Première étape : choisir des indicateurs de résultats 138
3. Deuxième étape : analyser la situation pour comprendre le niveau des résultats observés à la période initiale 140
4. Troisième étape : fixer un niveau de résultats à atteindre, préparer et mettre en œuvre un plan d'action pour les atteindre 141
5. Quatrième étape : évaluer le niveau des résultats atteints 142

HUITIÈME CHAPITRE – L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EN TRANSITION
Denis Massé (Université de Sherbrooke) 143

Introduction 143
1. Une vision sociale de l'évaluation des établissements 145
2. Une vision dynamique des politiques évaluatives 151
3. Une vision responsabilisante de l'évaluation 155
4. Une vision centrée sur les multiples relations à l'élève 159
Conclusion 162

CONCLUSION 167

INTRODUCTION

DENIS MASSÉ
Université de Sherbrooke

Bien qu'elle eût son heure de gloire au Québec à la fin des années soixante-dix, l'évaluation institutionnelle[1] semble avoir un regain de vie dans la foulée des soubresauts socioéconomiques de la dernière décennie. Autant en Europe qu'en Amérique, les responsables politiques questionnent la productivité des systèmes scolaires et revendiquent auprès des spécialistes une méthodologie susceptible de mesurer leur rendement.

La littérature relative à ce champ de connaissances date surtout des vingt-cinq dernières années. Elle présente des modèles et des démarches beaucoup plus théoriques que pratiques, ce qui peut expliquer, en grande partie, le peu de vécu des organismes scolaires en la matière. Habituellement, les expériences évaluatives ont été davantage des «événements» dans la vie des organisations scolaires que des étapes prévues et intégrées dans leurs processus d'autorégulation et d'ajustement.

Un tour rapide des écrits sur le sujet nous permet de constater l'existence de différentes logiques qui sous-tendent l'évaluation institutionnelle. Jusqu'à maintenant, cependant, peu d'attention a été consacrée à en faire l'analyse, à les questionner et à les confronter dans leurs fondements et dans leurs implications.

Tel fut, à l'origine, le but de cette publication. Quelques spécialistes ont été invités[2] à présenter différentes logiques qui ont cours dans leurs milieux respectifs, l'hypothèse étant que la diversité des logiques pouvait être la résultante d'enjeux différents et, conséquemment, conduire à des façons divergentes de définir les droits, les rôles et les responsabilités des acteurs concernés par l'évaluation institutionnelle.

---

1 Tout au long de ce volume, les expressions «évaluation institutionnelle» et «évaluation d'un établissement» sont utilisées comme étant synonymes.

2 Il s'agit du symposium «Recherche, Éducation, Formation» dont il est fait mention à la page titre.

– Éléments de la problématique

Cinq aspects semblent présentement faire l'objet d'un questionnement; il s'agit de l'objet de l'évaluation institutionnelle, de la prise en compte de l'interdépendance entre le milieu scolaire et le contexte social qui l'englobe, des droits, devoirs, rôles et responsabilités des différents acteurs, de la prise en considération de l'autonomie de plus en plus grande faite à l'établissement scolaire et des structures de concertation susceptibles d'être mises en place afin d'intégrer les enjeux des différents acteurs en matière d'évaluation des établissements.

L'objet de l'évaluation institutionnelle – Si, à l'origine, les entreprises d'évaluation institutionnelle avaient mis l'accent sur les intrants du système scolaire, en particulier sur la quantité et sur la qualité des ressources investies, les pratiques actuelles mettent l'accent presque exclusivement sur les résultats, principalement les résultats scolaires et les taux de diplomation. Mesure-t-on réellement le travail fait par les personnels du milieu scolaire en limitant ainsi la lecture évaluative? Quelle part de ces «extrants» est exclusivement attribuable au travail effectué dans les établissements? N'y a-t-il pas d'autres indicateurs qui pourraient davantage rendre compte des investissements faits en milieu scolaire? Le cadre référentiel de la productivité scolaire n'est-il pas très mutilé quand on l'ampute de sa mission éducative et sociale? L'évaluation institutionnelle se limitant à la dimension sommative est-elle vraiment constructive et efficace? Voilà quelques questions susceptibles de permettre une réflexion sur l'objet de l'évaluation institutionnelle.

L'interdépendance école-milieu – Les approches évaluatives ont plutôt tendance à considérer l'école comme un système fermé. Or, la littérature et les recherches ont démontré à maintes et maintes reprises le poids prédominant du socioéconomique sur le scolaire. Évaluer et comparer les milieux scolaires, sans prendre en considération l'importance de cette relation, ne risquent-ils pas de nous priver des données les plus essentielles pour entreprendre un changement véritablement productif? Devant la dépendance et l'interdépendance très grande du scolaire vis-à-vis du socioéconomique, les résultats scolaires ne sont-ils pas qu'un des effets d'une «productivité sociale plus englobante» qui interpelle plus que les acteurs œuvrant dans les établissements scolaires?

Rôles, autonomie et structures de concertation – L'évaluation institutionnelle est un champ social éminemment politique; son efficacité et son utilisation dépendent grandement de la façon avec laquelle les enjeux des multiples acteurs sont pris en considération lors de l'élaboration de la structure des rôles et des responsabilités. Même si bon nombre d'auteurs soulignent l'importance de la participation et de la concertation, peu a été fait pour expliciter des «modèles» et des «démarches» de concertation en matière d'évaluation institutionnelle. Quels sont les champs décisionnels qui reviennent aux différents acteurs et à quelles informations sont-ils en droit de s'attendre pour bien jouer leur rôle? Comment, par qui et de qui doivent être générées les informations? Comment et par qui doit se faire l'interprétation de ces informations? De telles considérations ne sauraient être négligées bien longtemps si l'on désire une mise en œuvre harmonieuse et efficace de l'évaluation institutionnelle.

– Présentation des contributions

La plupart des auteurs qui ont contribué à cet ouvrage ont abordé les éléments de la problématique à travers la lunette de leurs préoccupations immédiates sur le sujet, à savoir une recherche, une intervention, une publication en cours ou déjà parue. Voici brièvement présentées chacune de leurs contributions.

Diego Messina nous fait part d'une expérience évaluative d'un ensemble d'établissements agricoles, commandée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Service formation professionnelle au ministère de l'Éducation nationale en France. Ces établissements vivent présentement un processus de transformation important. La logique qui semble sous-tendre cette évaluation en est une de rapport hiérarchique entre le niveau central et les établissements. Par ailleurs, la démarche proposée par l'évaluateur externe laissait place à une implication importante des acteurs et voulait tenir compte de leurs préoccupations. Les conclusions de l'évaluateur furent d'ailleurs analysées en commun et objet de discussions dans les établissements.

Gérard Figari approche l'évaluation institutionnelle à travers l'obligation d'un établissement français de se doter d'un projet éducatif et,

conséquemment, de l'évaluer. Lui aussi situe cette évaluation dans une logique d'imputabilité sociale. Son article propose les grandes lignes d'une démarche par laquelle pourrait s'élaborer un référentiel évaluatif. Pour lui, il va de soi que ce référentiel serait particulier à chaque institution et pourrait évoluer dans le temps. Il prône une approche participative à cette démarche. Le cadre proposé se rapproche grandement du modèle de Stufflebeam. Autant l'environnement, les ressources, le fonctionnement que les résultats sont objets d'évaluation.

René Coudray présente les résultats d'une recherche sur les effets d'audits d'établissements. Ce type d'évaluation institutionnelle se situe nettement dans une logique de responsabilisation des personnels des établissements. Il parle d'évaluation-évolution pour décrire un processus de maîtrise du changement visant à rénover, d'une façon continue, le projet d'établissement. «Il ne s'agit pas, écrit-il, de faire une évaluation, mais de se mettre en travail d'évaluation, comme il s'agirait aussi, concomitamment, de se mettre en projet». Il va de soi que cette démarche est participative et cogérée par les groupes d'acteurs concernés.

Jacques Plante trace un modèle d'évaluation systémique qui a comme objectif de faciliter la prise de décision. Ce modèle s'inspire grandement de l'approche préconisée par Stufflebeam. Il parle de pertinence sociale, organisationnelle et systémique pour juger des actions d'une institution. Par rapport à la problématique de cet ouvrage, il situe son modèle dans une logique d'imputabilité des décisions et des actions, et de qualité des programmes offerts. Il insiste sur l'importance d'une gestion participative et décentralisée de l'évaluation. Pour lui, l'évaluateur externe est un expert conseil qui agit strictement en relation d'aide aux décideurs. Compte tenu de l'importance accordée au climat de confiance pour la réussite de l'entreprise évaluative, il distingue nettement l'évaluation des personnels de celle de l'institution et de ses programmes.

Pour Gérard Éthier, l'évaluation institutionnelle est partie intégrante d'une démarche qui vise à atteindre la «qualité totale». Son discours s'inscrit dans une logique de productivité, de concurrence et de compétition à laquelle le système scolaire n'a d'autre choix que de se rallier afin de faire face à la mondialisation des marchés. Il favorise une

approche évaluative de l'établissement scolaire entièrement axée sur le service au client (l'élève). L'évaluation du personnel est partie à l'évaluation institutionnelle. Par ailleurs, cette dernière déborde les résultats scolaires et vise une responsabilisation du personnel de chaque établissement. Il insiste sur une gestion participative et décentralisée de l'évaluation.

Wilfrid Gariépy et Michel Trahan abordent l'évaluation institutionnelle dans une perspective consumériste. Pour eux, les intérêts des consommateurs, tels qu'ils sont perçus par les décideurs, doivent avoir préséance sur ceux des employés. La participation de ces derniers à l'évaluation institutionnelle est souhaitable mais non essentielle. L'évaluation est une fonction administrative incontournable qui s'inscrit dans une logique d'imputabilité sociale. Elle est surtout sommative et gérée d'une façon centralisée. Elle s'actualise dans un rapport annuel relatant le niveau d'atteinte des objectifs institutionnels.

Guy Legault inscrit l'évaluation institutionnelle dans une logique d'efficacité et d'imputabilité; il s'attarde principalement aux résultats scolaires de même qu'aux taux d'échecs et d'abandons scolaires. Il propose, pour ce faire, une démarche auto-évaluative concertée et transparente destinée à permettre à l'établissement de suivre l'évolution des résultats scolaires de sa clientèle d'année en année. Une instrumentation vise à permettre une analyse systématique de l'école et à faire des liens entre les résultats scolaires et les pratiques éducatives, pédagogiques et administratives qui caractérisent cette dernière.

Enfin, ma contribution identifie un certain nombre d'éléments qui lui permettent de déceler une nouvelle approche en matière d'évaluation des systèmes éducatifs : une vision plus sociale de l'évaluation des établissements nous obligeant à élargir, hors les murs de l'école, le concept d'imputabilité en éducation; une plus grande importance accordée à l'amélioration et au développement en contrepoids au contrôle politique et administratif; une évaluation plus efficace passant par la mise en oeuvre d'un processus de responsabilisation des acteurs de chaque établissement; une centration plus grande de l'évaluation sur le groupe-classe que sur l'école comme mesure de la «valeur scolaire ajoutée».

Voilà donc comment se situe l'apport de chacun des auteurs par rapport aux éléments de la problématique. Inquiet du fait que cette trop brève présentation ne leur rende que peu justice, nous invitons le lecteur à s'approprier leurs écrits. Nous osons espérer qu'ils contribueront à faire avancer les réflexions et la recherche sur l'évaluation institutionnelle dans les pays de la francophonie.

ANALYSE DE L'APPAREIL DE FORMATION PAR APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FRANÇAIS

DIEGO MESSINA
Université de Liège

1. ORIGINE DE LA RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE, CADRE DE TRAVAIL

En mars 1991, le Service de développement et d'évaluation de programmes de formation (SEDEP) signe une convention d'un an avec l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP et la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, service de formation professionnelle (DEFOP) pour effectuer une analyse de l'appareil de formation par apprentissage en agriculture dans l'ensemble du territoire français.

Cette recherche est commanditée initialement par la direction générale (DEFOP) et adressée à l'INRAP, centre de recherche français. Ce dernier, comme il le fait de temps en temps, cherche un partenaire extérieur. Le but affiché est d'effectuer une analyse externe du système apprentissage en agriculture.

Pour garantir cette extériorité, l'INRAP fait appel au SEDEP, avec qui il collabore depuis trois ans pour l'évaluation de la mise en place d'innovations dans l'enseignement agricole par apprentissage. Comme pour les recherches précédentes, l'INRAP, le SEDEP et la DEFOP établissent un plan de travail négocié dont les étapes sont les suivantes.

1.1 Analyse des problématiques

Partant de la convention, les problématiques de la recherche sont analysées conjointement par les trois partenaires. Le but est d'arriver à préciser les objets et les enjeux qui soutiennent le projet.

Dans ce cas, cette phase de réflexion révèle que, depuis 1987, les centres de formation agricole français (CFA) vivent une période de changement important qui touche à la fois l'organisation interne et les infrastructures des établissements, les modalités de recrutement des for-

mateurs et des jeunes, les relations entre les CFA et les lycées, les entreprises, les centres de formation d'adultes, les régions et les ministères. Depuis 1987, l'apprentissage agricole vit sa plus grande réforme avec la possibilité de préparer par l'apprentissage tous les diplômes de l'enseignement technique du second degré et du supérieur, ou des titres homologues.

Cette loi traduit une volonté politique de valoriser la formation professionnelle par apprentissage et d'amener des jeunes qui, dans le système scolaire n'y parviendraient pas, d'élever leur niveau de qualification et pourquoi pas, par là, d'atteindre le niveau IV, objectif fixé à 74 % d'une classe d'âge pour l'an 2000. Ce discours sur la «rénovation et sur la modernisation de l'apprentissage» entraîne dans les centres de formation la mise en place de stratégies de développement diversifiées : création de nouvelles formations autres que l'apprentissage, élévation du niveau de qualification par l'ouverture de nouvelles filières, renforcement des liens avec les entreprises...

En réponse à cette dynamique de changement, la direction générale (DEFOP) désire obtenir des informations afin de comprendre l'évolution qu'a subi l'appareil de formation par apprentissage depuis 1987. Les questions qu'elle se pose concerne les stratégies de développement des CFA : quelles sont-elles? Comment ont-elles évolué depuis 1987? Comment se sont-elles décidées? Avec quels résultats sur le fonctionnement de l'établissement? Dans quels réseaux ces stratégies se sont-elles insérées? Elles concernent aussi les personnels : quelles sont les représentations de leur métier, de leur carrière, de leur formation, des politiques nationales en matière d'apprentissage, de l'avenir de l'apprentissage agricole? Existe-t-il réellement une tendance de «fuite des cerveaux» qui amène les formateurs à quitter le CFA pour des postes plus valorisants dès qu'ils se sentent formés?

1.2 Sélection de deux axes de recherche

Sur base des questions émises par la DEFOP et complétées par l'INRAP, le SEDEP soumet deux axes de recherches principaux distincts, mais complémentaires, qui rendent compte de l'ensemble de la problé-

matique. Ces pistes de travail sont négociées, et aboutissent à la sélection suivante.

Premier axe : une liste d'indicateurs de l'état de santé de l'enseignement agricole (approche macroscopique) – Ce champ de recherche s'inscrit dans une logique de pilotage d'un système d'enseignement et répond au besoin de déterminer à l'aide d'indicateurs précis le niveau d'information minimum permanent nécessaire pour les responsables des formations de l'enseignement agricole (sur le plan national, régional, au niveau des établissements). Cette banque de données s'intégrerait aux préoccupations de la mise en place d'un observatoire de l'enseignement agricole et viserait à devenir un outil qui aide à la prise de décision.

Deuxième axe : les stratégies de développement dans les centres de formation agricole (CFA) et les représentations des directeurs et des formateurs (approche macroscopique) – Le second champ d'étude sélectionné concerne le fonctionnement des CFA, et plus particulièrement les stratégies de développement en place depuis 1987, ainsi que les représentations des directeurs et des formateurs liées au projet de modernisation de l'apprentissage.

1.3 Choix d'un cadre méthodologique

Deux cadres méthodologiques ont été choisis par le SEDEP suivant l'axe de recherche sélectionné.

Pour l'élaboration d'un système d'indicateurs d'efficacité de l'enseignement agricole, une recherche théorique bibliographique sur base des recherches internationales en matière de rendement scolaire menées par l'Association internationale d'évaluation (IEA), et des travaux de l'OCDE. Vu l'ampleur de la tâche, la mission du SEDEP a été de préparer le travail de réflexion sur les indicateurs afin d'en soumettre une liste à des experts de l'enseignement agricole. Ce texte ne détaillera pas cette recherche, qui ne nous semble pas directement liée à l'aspect de la thématique commune.

Pour l'analyse des stratégies de développement des CFA et les représentations des directeurs et des formateurs, une enquête globale par questionnaire (approche quantitative) et cinq analyses de cas (approche qualitative).

1.4 Choix des populations concernées

L'enquête par questionnaires touche l'ensemble des CFA et les cinq monographies sont déterminées sur base d'une liste de vingt CFA (rédigée par la DEFOP sur la demande du SEDEP) sélectionnées suivant des critères de taille, de location géographique, des relations avec le lycée, des demandes d'ouverture de nouvelles filières de formation...

1.5 Établissement d'un planning

Sur base des informations obtenues lors de la réflexion concernant les problématiques, le SEDEP présente un planning de travail sur six étapes (voir tableau).

Deux rapports sont envisagés : un rapport intermédiaire, six mois après le début de la recherche, et un rapport final. Le premier rapport est discuté avec l'INRAP et la DEFOP afin de confronter l'avancement du travail à l'analyse des problématiques et aux objectifs fixés. Mais le SEDEP reste le «propriétaire» du rapport.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

2.1 Implication des acteurs (formateurs et directeurs des CFA) dans le processus de recherche

Au terme du travail de réflexion avec l'INRAP et DEFOP, le SEDEP implique les acteurs du terrain (formateurs et directeurs des CFA) dans l'élaboration des questionnaires et des modalités de recrutement et d'interprétation des réponses.

Le but visé est de répondre à la fois à la demande des commanditaires (DEFOP et INRAP), mais aussi à celle des acteurs. Des questionnaires sont expérimentés et soumis à la critique lors de la première analyse de cas. En annexe, vous trouverez les thèmes de ces questionnaires.

Les problématiques et les objectifs sont analysés avec les formateurs et les directeurs. Le SEDEP se fait ainsi l'écho des revendications et des enjeux que la recherche fait apparaître dans les CFA. Dès cette première étape, le SEDEP est considéré par les acteurs comme un «facilitateur» de la communication entre la Direction générale et les centres de

formation. C'est pour cela que l'accueil des chercheurs du SEDEP est favorable et que le taux de participation des CFA est élevé (60 % des CFA ont répondu aux questionnaires).

2.2 Évolution du rôle attribué au SEDEP par les CFA

L'anonymat garanti dans les questionnaires et les interviews entraîne les acteurs à s'exprimer plus librement. Le phénomène de désirabilité sociale semble réduit. Suivant les régions, les acteurs peuvent attribuer au SEDEP des rôles différents. Tous y fixent des enjeux. Le cas où les chercheurs du SEDEP sont considérés comme des espions payés par la Direction générale sont très rares, mais ils existent.

La raison essentielle tient au manque de communication entre les CFA et le Ministère, dont la majorité des personnels interrogés se plaignent.

En général, les CFA se sentent soutenus par les régions, par les entreprises mais pas autant par le Ministère, donc la direction générale.

Dans ces situations de rejet, un travail de discussion sur le rôle et les marges de pouvoir du SEDEP doivent être clarifiés. Ceci est vrai aussi pour les situations où le SEDEP est considéré comme un allié qui va permettre au CFA concerné d'obtenir des moyens supplémentaires de la part de la direction générale. Une clarification de l'organigramme permet souvent de rétablir le contact avec les récalcitrants et de réduire l'ardeur des «trop enthousiastes».

2.3 Description, interprétation du rapport final, et suite

Sans entrer dans les détails, nous pouvons dire que le rapport final révèle que les projets de rénovation et de modernisation de l'apprentissage ont fait apparaître de nouveaux enjeux qui ont dépassé ses frontières et qui ont touché l'ensemble du système de l'enseignement agricole (formation initiale, formation continue, formation par apprentissage). Pour l'ensemble des centres de formation, l'élévation du niveau de qualification apparaît comme l'enjeu majeur de la rénovation de l'appren-

tissage. Le tendance générale est de ne plus investir dans les formations de «bas niveau».

Les arguments avancés pour justifier ce choix rencontrent deux problématiques différentes qui s'influencent mutuellement. D'une part, les CFA assistent depuis quelques années à une baisse significative des effectifs des filières de premier niveau (les CAPA); d'autre part, les personnels estiment qu'il est temps pour l'apprentissage de changer «l'image dévalorisante» qui lui est associée, changement qui peut être facilité par le recrutement de formés qui ne sont pas des élèves en échec scolaire.

Cette situation place les CFA devant un choix dilemmique : continuer de développer la mission sociale de l'apprentissage par la formation de jeunes en difficulté au risque d'accentuer l'image dévalorisante des formations, ou investir dans les filières de qualification supérieure et créer les conditions d'une cohabitation entre des jeunes et des formateurs qui ont des origines, des caractéristiques et des projets différents. Cette orientation risque de poser un problème important, celui de créer un enseignement dichotomique à deux vitesses : le premier système, fait pour les «anciens apprentis» que les CFA maintiennent mais ne développent pas (mais alors quel avenir pour ces jeunes?); le second système, destiné «aux nouveaux apprentis», c'est-à-dire ceux qui sont capables d'accéder à des niveaux de qualification supérieure.

Compte tenu de l'uniformisation des critères et des exigences des évaluations pour l'obtention des diplômes, la tendance d'un enseignement à deux vitesses s'accentue parce que les jeunes qui constituaient le public habituel CFA ne peuvent accéder à des niveaux de qualification supérieure : leur temps de formation générale est réduit par rapport aux élèves de l'enseignement traditionnel; le travail en entreprise exige du temps et de l'énergie qu'ils ne peuvent investir dans la formation générale; les évaluations pour l'obtention des diplômes favorisent les connaissances générales et non la pratique.

Le rapport final révèle aussi que l'ensemble des personnels des CFA apprécient l'apprentissage dans ses principes et le considèrent comme un système d'enseignement efficace parce qu'il répond aux besoins

en personnels qualifiés des entreprises et qu'il reconnaît le rôle formateur des professionnels. Cependant, pour atteindre les buts fixés par l'alternance, l'apprentissage a besoin de moyens. Près de 75 % des personnels estiment qu'ils n'ont pas ces moyens. Parmi ceux-ci, le plus cité et celui qui apparaît être le plus important concerne l'instabilité des équipes éducatives et le manque de possibilités de carrière pour les formateurs. Ce climat d'incertitude n'entraîne pas de démotivation des personnels, mais tous attendent qu'un changement s'opère rapidement.

Les conclusions tirées du rapport final et rendues à l'INRAP et à la DEFOP ont été discutées, analysées en commun; elles ont engagé différentes actions :

1) envoi du rapport global dans tous les CFA de France;
2) envoi du rapport global à tous les conseils régionaux de France;
3) envoi du rapport global à d'autres ministères;
4) invitation des chercheurs du SEDEP à participer à des colloques sur l'apprentissage;
5) mise en place de nouveaux réseaux de communication entre la Direction générale et les centres de formation;
6) discussion dans les CFA concernant le rapport entre les responsables de la Direction générale et les personnels des centres.

ANNEXE I

Étape 1

Analyse des problématiques, recueil d'informations bibliographiques et choix des hypothèses.
Rédaction des questions «clés» concernant les stratégies de développement des CFA et les représentations des directeurs et des formateurs.

Élaboration du rapport intermédiaire (juillet 1991)

Étape 2

Discussion avec l'INRAP et DEFOP et réajustement des questions «clés»

Étape 3

Construction d'un questionnaire «directeur» et d'un questionnaire «formateur»	Choix des CFA pour les analyses de cas. Rédaction des questions pour les interviews semi-dirigées.

Étape 4

Première analyse de cas
Expérimentation des questionnaires et analyse critique par les formateurs et par les directeurs

Réajustement des questionnaires

Étape 5

Envoi des questionnaires aux CFA	Poursuite des analyses de cas avec approfondissement des interviews

Étape 6

Recueil et analyse des résultats, confrontation des données avec les hypothèses	Élaboration du rapport final (mars 1992).

ANNEXE II

Thèmes et relations sur lesquels ont porté les représentations des directeurs et des formateurs des CFA
Relations avec les politiques nationales et régionales en matière d'enseignement agricole
Justifications et enjeux
Politiques de recrutement des formes et des formateurs
Types, évolution, organisation
Incidences sur les relations avec le lycée, le CFPPA, les entreprises, la région, le Ministère
Relations avec les besoins de formation en agriculture
Les stratégies de développement du CFA
Incidence sur
Les conditions de travail des directeurs et des formateurs des CFA
Évaluation interne de l'évolution des conditions de travail des directeurs et des formateurs de CFA
Évaluation interne du choix et de l'évolution des stratégies de développement (atouts, problèmes, ressources nécessaires, moyens manquants)
Avenir des stratégies de développement et des conditions de travail
Avenir de l'apprentissage en agriculture

QUEL SYSTÈME DE RÉFÉRENCES POUR ÉVALUER UNE MÉSOSTRUCTURE ÉDUCATIVE?

GÉRARD FIGARI
Université Pierre Mendès France

INTRODUCTION

Aborder l'établissement scolaire, c'est toucher une préoccupation qui appartient à tous les citoyens. Qui, en effet, n'aurait pas son mot à dire sur son fonctionnement, dans la mesure où il en est le partenaire direct (comme élève, parent, enseignant, professionnel associé ou employeur de ceux qui y sont formés, responsable politique local, régional ou national, acteur social ou médical, ou, tout simplement contribuable)? C'est entrer dans un débat où les protagonistes ne parlent pas toujours le même langage, mais où les jugements et les avis sont passionnés, un débat dont l'objet est tellement complexe, que les malentendus sur sa nature même sont évidents. Posons simplement la question : «Qu'est-ce qu'un établissement scolaire?» (autrement dit, à quoi sert-il, quelles sont ses fonctions et les effets qu'on en attend? Etc.), et nous obtiendrons déjà une grande diversité de définitions. On aura ainsi le choix entre un lieu d'éducation, un regroupement juxtaposé d'enseignements disciplinaires, une construction curriculaire visant à organiser des itinéraires individualisés d'élèves, une entité autonome ou, au contraire, une subdivision conforme aux normes d'un système central, un lieu fermé ou, au contraire, ouvert sur le monde professionnel, technique et culturel. Qui d'entre nous n'a de réponse ou de début de réponse à la plupart de ces questions et à de nombreuses autres possibles sur le sujet?

Les demandes et pressions concernant l'évaluation sont fortes.

La demande sociale, tout d'abord, exprime un désir de compréhension des phénomènes scolaires, une attente de «sorties» du système qui soient pertinentes (par rapport à l'emploi et à l'orientation) et, par voie de conséquence, une exigence d'«efficacité» en termes de réussite, mais aussi d'accueil et de fonctionnement.

La demande institutionnelle vient renforcer la demande sociale : les institutions sont amenées, sous la pression conjointe des évolutions techniques et des lois de la rentabilité, à contrôler les effets d'une politique, à réguler les nécessaires adaptations des individus et des groupes aux changements qui ne manquent pas d'affecter leur fonctionnement.

La demande internationale, variante de la précédente, apparaît de plus en plus, sous la forme de groupes de travail chargés d'observer l'efficacité comparée des systèmes éducatifs dans les différents états représentés (OCDE-CERI, Groupe franco-québécois, par exemple).

La demande pédagogique, enfin, plus diffuse, et non dénuée de contradictions (il existe souvent chez les acteurs une peur de l'évaluation), apparaît sous la forme d'une demande fréquente de formation. La conjonction de ces demandes laisse apparaître une forte propension à évaluer les établissements.

1. L'ÉTABLISSEMENT, OBJET DE L'ÉVALUATION

1.1 Où en sont les pratiques?

Sur le plan international, rappelons la mise en place de réseaux d'étude entre les pays de l'OCDE qui travaillent à l'élaboration d'indicateurs permettant de recueillir des informations statistiques comparables dans les différents pays. Elles sont destinées à évaluer les établissements scolaires en prenant comme base ces indicateurs (niveau d'études des parents, taux d'encadrement, autonomie, temps d'enseignement, pour n'en citer que quelques-uns). On perçoit ici l'influence américaine : les États-Unis en effet pratiquent périodiquement l'enquête systématique sur les performances de leur système scolaire primaire et secondaire.

C'est aussi pour «atteindre plus efficacement les objectifs de l'enseignement» et pour améliorer le fonctionnement de l'école que, toujours dans le cadre de l'OCDE, une autre possibilité, celle de l'ISIP (projet international pour l'amélioration du fonctionnement de l'école) a mis en avant un autre type de pratique : l'auto-analyse de l'établissement scolaire (Bollen et Hopkins, 1987). Cette pratique est illustrée par des études de cas réalisées dans divers pays (Australie, Belgique, Canada, Danemark,

France, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède) et invite les acteurs de l'établissement à examiner leur propre situation au moyen d'une matrice dont le modèle est proposé dans la publication.

Sur le plan français, on retrouve, bien entendu, des échos de ces tendances, même si elles ne sont pas totalement réinvesties.

1.1.1 Une direction ministérielle qui développe la prise d'informations sur le système

Notre ministère comporte, en effet, une direction de l'évaluation et de la prospective particulièrement active, qui participe non moins activement aux réseaux internationaux évoqués précédemment. Outre la production de statistiques sur les aspects visibles du fonctionnement des établissements (évolution des effectifs et des moyens, suivi de générations et de catégories d'élèves, taux d'échec et de réussite, etc.), la direction en question nourrit une réflexion éducative sur le rôle et les caractéristiques de l'établissement et, principalement, sur son évaluation. On ne peut que recommander la lecture de ses publications (en particulier la revue *Éducation et formations*, dont le numéro 22 propose des outils et des indicateurs pour évaluer les collèges et les lycées) si l'on veut réfléchir sur la cohérence entre discours, dispositifs et pratiques d'évaluation des établissements scolaires.

Tout observateur ou tout praticien curieux a intérêt à examiner de très près ce qu'un tel observatoire institutionnel produit, en vertu d'un adage bien connu que je me permets de transposer ainsi : «Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai à quoi tu formes ...». En effet, tout donne à penser que l'utilisation, par les chefs d'établissements et leurs équipes d'indicateurs d'évaluation confectionnés par les instances de décision influera sur leurs objectifs, sur leurs comportements, sur leurs pratiques pédagogiques et d'orientation.

1.1.2 Un corps d'inspection en charge de l'évaluation des établissements

En France, depuis quelques années, une mission d'évaluation des établissements scolaires a été confiée à l'inspection générale, anciennement destinée à suivre le fonctionnement de l'enseignement. Ainsi, il a

été procédé à l'évaluation de quatre-vingt-huit lycées, évaluation qui avait en partie révélé le malaise lycéen. Cette opération a été suivie par l'évaluation d'une centaine de lycées d'enseignement professionnel. Parallèlement aux observations statistiques, se déroulent donc des pratiques d'observation *in situ* par un corps institutionnel qui voit ses attributions passer du contrôle à l'évaluation, des individus aux organisations. Ce qu'on ne sait pas très bien, c'est si, en règle générale, les établissements considèrent que les inspecteurs généraux sont leurs interlocuteurs – sinon permanents, du moins réguliers – en matière d'évaluation dans une perspective de régulation et d'amélioration, ou bien si leur venue est perçue comme un audit institutionnel soucieux de vérifier la conformité aux orientations et aux règles générales du système. Ce qu'on ne sait pas non plus, c'est, pour parler rapidement, avec quelles grilles ce type d'évaluation est pratiqué.

1.1.3 Des évaluations nationales

Une troisième pratique d'évaluation affecte l'établissement scolaire, même si elle vise exclusivement le savoir des élèves : c'est celle des opérations nationales d'évaluation du niveau des élèves dans certaines classes-charnières, qui par leur caractère systématique peuvent donner lieu à des réflexions sur l'établissement lui-même : elles ne sont citées ici que pour mémoire, avec l'idée que, lorsque l'établissement sera confronté à son évaluation, il ne pourra ignorer ce dispositif.

1.1.4 Des évaluations professionnelles

On terminera cette liste (non exhaustive, par ailleurs) de pratiques d'évaluation de l'établissement par celles qu'on appellera «professionnelles». Ce sont celles qui font l'objet d'une intervention d'un spécialiste extérieur : formateur, conseiller, consultant, auditeur.

Il s'agit bien, en faisant appel à ces intervenants, de confier la responsabilité de l'évaluation (ou du moins de sa conduite) d'un établissement à un spécialiste, à un «professionnel» de l'évaluation. Ce faisant, à partir d'une demande, voire d'une commande précise, on attend une prestation à plusieurs dimensions :

- un regard extérieur, non impliqué mais aussi porteur de la connaissance d'autres établissements permet des références et des comparaisons qui peuvent éclairer les résultats internes;
- l'utilisation d'un savoir-faire, d'une méthode, de procédures spécialisées garanties par le label professionnel utilisé;
- une restitution de résultats sous des formes très variées et même opposées : soit sous forme de «rapport» comportant diagnostics et recommandations; soit sous forme d'aide à l'évaluation et de démarche participative; soit sous forme de formation à l'évaluation; soit sous forme de médiation (aide à la résolution de problèmes et de conflits internes).

Le développement de ce type d'évaluation est aussi intéressant à observer. Cette «professionnalisation» de l'évaluation des établissements peut être différemment interprétée. Est-ce le signe d'une désimplication et d'une fuite des acteurs face à une évaluation qu'ils préfèrent confier à des spécialistes? Ou bien la sophistication des méthodes offertes par les professionnels donne-t-elle l'impression que l'évaluation ne pourrait se faire sans avoir recours à leurs services? Est-ce le signe (ou la cause) d'une certaine confusion concernant le «modèle d'évaluation» qui circule dans notre système scolaire et qui serait le résultat d'une superposition d'opérations subies ponctuellement par les acteurs, et qui toutes ont eu pour nom «évaluation»? Ne pourrait-on pas également y voir les symptômes de la distinction introduite ces dernières années entre une évaluation dite «formative» qui ne se préoccuperait que des processus et des régulations internes et une évaluation dite «sommative» qui affecterait les résultats et pourrait aisément relever d'observateurs externes?

On connaît les opérations et procédures d'évaluation externe des établissements. On connaît moins bien les pratiques d'évaluation interne : une étude du GRAIF (1990), qui portait sur des documents prescrivant et décrivant les activités en relation avec les projets d'établissements, dénombrait l'existence de dispositifs d'évaluation interne concernant l'établissement (non sur les élèves) pour 7 % seulement d'entre eux (dans les documents décrivant les pratiques) et pour 13 % (dans les documents prescriptifs). Cela veut dire, non que ces procédures n'existent pas (les exemples sont trop peu nombreux et il est possible, aujourd'hui, sauf par

enquête lourde menée par le Ministère, de le savoir), mais qu'elles ne sont certainement pas suffisamment élaborées pour avoir donné lieu à des documents terminés et donnés à voir.

Ces pratiques, surtout en évaluation externe, posent d'importantes questions. L'élaboration de l'établissement est-elle une notion qui a un sens ou bien s'agit-il d'une accumulation de prises d'informations? Quelles conceptions, quelles notions concernant l'évaluation de l'établissement sont-elles véhiculées par les différentes opérations dont il est l'objet? Quel rôle jouent les acteurs dans l'évaluation de l'établissement et qu'en sera-t-il lorsqu'il s'agira de leur «projet»? Si évaluation de l'établissement il y a, qu'est-ce qui est à évaluer?

On illustrera par le schéma de la page suivante le fait que l'établissement scolaire est soumis à la multiplicité des regards... et de leurs référents.

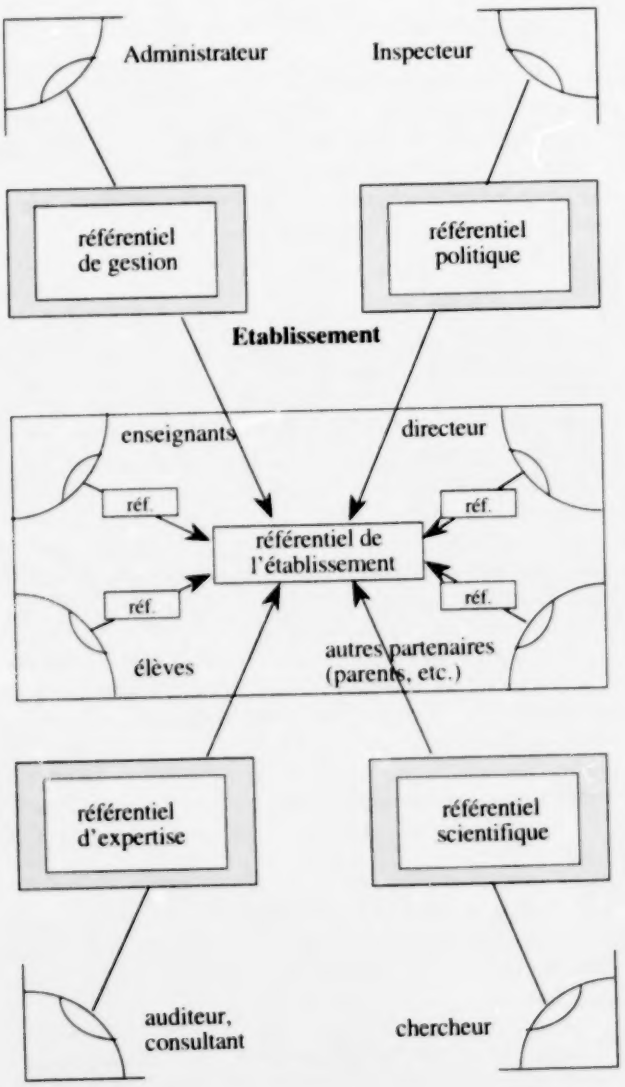
1.2 En conclusion : une évaluation de système

L'établissement, objet d'évaluation, est considéré comme un système que chaque observateur (mais dans ce cas, est-il vraiment un évaluateur?) analyse avec ses propres outils : on appellera ce premier type d'approche l'évaluation de système.

2. L'ÉTABLISSEMENT, PROJET DE SON ÉVALUATION

L'introduction de la démarche de projet dans le fonctionnement du système éducatif a sensiblement modifié le problème de son évaluation. Qu'il soit spontané, comme dans certains pays, ou obligatoire, comme en France, le projet éducatif comprend, par sa définition même, la nécessité d'évaluer les résultats en fonction de ses prédictions.

Le «projet d'établissement scolaire» est encore peu étudié bien qu'il laisse présager des potentialités de modifications importantes du fonctionnement des mésostructures.


Administrateur
Inspecteur
référentiel de gestion
référentiel politique
Etablissement
enseignants
directeur
réf.
réf.
référentiel de l'établissement
réf.
réf.
élèves
autres partenaires (parents, etc.)
référentiel d'expertise
référentiel scientifique
auditeur, consultant
chercheur

Les phénomènes qui le caractérisent sont récents; les données, limitées. C'est pourquoi, à partir d'études sur les activités de «projet», il nous a paru intéressant de poursuivre l'investigation sur l'utilisation de ce même concept au niveau de l'établissement scolaire, en répondant à une sollicitation du ministère français de l'Éducation nationale (désireux de connaître les premières manifestations du fonctionnement de ce dispositif), et de proposer aux responsables et aux pédagogues une instrumentation appropriée issue des recherches en sciences de l'éducation (Figari, 1991; GRAIF, 1990).

Dans ce cadre, nous avons organisé deux séries de travaux. Il s'agit d'abord d'une analyse (résumée ci-après) des traces d'activités de «projet» dans les établissements scolaires en France au cours de l'année 1989-1990, qui devait permettre de dégager les grandes caractéristiques tendancielles de ces activités, de repérer les modèles implicites aptes à s'intégrer dans un référentiel d'évaluation, puis de la recherche d'une méthodologie d'élaboration d'un référentiel d'établissement qui sera commentée dans la troisième partie.

2.1 Une analyse des traces d'activités de «projet» dans les établissements scolaires

Cette analyse a porté sur des documents collectés de manière identique dans toutes les académies et décrivant les projets en cours, les méthodes, les premiers bilans, les références et instructions utilisées. Les différents classements de ces documents ont été opérés selon les discriminants suivants : a) prescriptif/descriptif; b) nature des documents (méthodes, bilans, projets, etc.); c) nature des supports organisationnels (projets d'action éducative, projets dits d'«innovation», projets d'établissements).

L'analyse de contenu a consisté ensuite à dégager les caractéristiques de chacune des classes, l'existence et la répartition de descripteurs spécifiques d'une démarche de projet, la position repérable des principaux acteurs.

Certes, d'une part, il s'agit de discours sur le projet, et non d'une description statistiquement représentative de ce qui se passe réellement,

souvent discrètement, dans les établissements, dans les classes et au niveau des enseignants et des élèves, en matière de projet. Mais il a été fait l'hypothèse que, «à condition d'être traité en tant que tel, le discours peut révéler des conceptions, des modes de fonctionnement, l'existence de méthodes, de cadres de pensée ou d'action». Ces éléments «témoignent, en effet, des premières tendances qui caractérisent ce qui était donné à voir en matière de projet éducatif ou plus précisément de projet d'établissement au cours de la première année de l'institutionnalisation de ce dernier» (GRAIF, 1990).

2.2 Quelques conclusions de l'étude

En ce qui concerne les activités de «projet» repérées à travers les documents qui les décrivent ou les prescrivent, on ne retiendra des résultats de l'étude citée que quelques conclusions sommaires.

- Le projet constitue un espace (Crozier dirait une «marge») de liberté encore insuffisamment utilisé.
- Le projet s'inscrit dans la durée et constitue un problème de gestion du temps.
- Le projet utilise des médiateurs privilégiés qui constituent autant de signaux, de poissons-pilotes qui indiquent sa présence. On trouve parmi ces médiateurs : l'équipe (mot magique qui constitue un élément permanent de l'image de projet), la concertation, la formation à la fois demandée, recommandée et offerte, certaines pratiques pédagogiques comme celles qui sont centrées sur l'action (pédagogies actives ou alternatives), sur la projection (réponse à des besoins, pratiques d'objectifs), sur l'individualisation (pédagogie différenciée, profils personnalisés d'apprentissage, soutien, remédiation). Cette liste peut effectivement entraîner au moins deux interprétations contradictoires : soit le projet est un fourre-tout pédagogique, soit il permet de fédérer des pédagogies innovantes. La troisième interprétation ferait de lui «la méthode de la méthode».
- La conception du projet est d'autant plus difficilement explicitée qu'elle se rapproche du terrain : elle hésite à prendre ses sources entre le relevé brut d'informations (ces dernières étant prises comme des absolus justifiant l'action), des énoncés de problèmes (en terme de difficultés relevées dans l'environnement ou l'établissement, chez

les enseignants ou les élèves), des jugements de valeur ou des finalités, des diagnostics enfin. Cette dimension essentielle qu'est la conception donne lieu, comme on le voit, à des pratiques très diverses et apparemment non maîtrisées.

- Le repérage du rôle des acteurs laisse apparaître une disproportion importante entre certains d'entre eux : ainsi, alors que les enseignants apparaissent massivement impliqués, les autres catégories le sont moins. En particulier, l'élève est très souvent curieusement absent de la description du processus de projet, même s'il en est souvent et implicitement le bénéficiaire, c'est-à-dire l'objet plutôt que le sujet.

2.3 Émergence de dimensions descriptives

On a cru pouvoir déceler, en effet, à travers le décrit et le prescrit des pratiques, des caractéristiques regroupables en trois grandes dimensions existant soit de manière dominante et exclusive l'une et l'autre, soit en coexistence dans une même situation.

Première dimension. – Il s'agit d'une dimension «induite» (désignant les déterminations, les origines, les données d'environnement et les caractéristiques des acteurs) avec, pour particularité, le passage direct, comme dans une relation de cause à effet indiscutable, des constats aux intentions d'action. On trouve, dans les documents qui laissent apparaître cette dimension, la mise en avant des données chiffrées (conditions existantes, suivis de cohortes, taux de redoublement) et d'instructions officielles induisant une série de décisions et de critères de réussite; on trouve aussi, induits par ces données, des modes de conception empirique avec un souci opératoire du type «le projet pédagogique doit s'articuler autour de cinq ou six actions ou objectifs facilement évaluables».

Cette dimension, commune à tous les processus de projet et qui consiste à situer les décisions dans un contexte, devient parfois dominante et fonctionne comme un modèle qui donne lieu à des «actions majoritairement volontaires, justifiées par les données et les instructions officielles, produisant une évaluation comparative».

Deuxième dimension. – Il s'agit d'une dimension «construite» représentant les projets qui impliquent les acteurs, se référant à un sys-

tème de valeurs et se prêtant à une évaluation-régulation. Cette dimension rend compte des projets qui développent un mode de conception qui associe la recherche de références à un souci opératoire.

Au centre du processus, cette dimension pose davantage le problème de sa modalité que celui de son existence même. On la trouve cependant comme modèle dominant dans des opérations qui comportent la coexistence des caractéristiques suivantes : a) la présence d'un raisonnement de diagnostic tentant de justifier, à partir des données, la formulation des problèmes et l'opportunité des décisions; b) l'implication des acteurs présentée comme une réalité ou une préoccupation et, parfois, en premier lieu, celle des élèves avec le recours à des situations qui favorisent leur responsabilisation (éducation des choix, exercice du jugement libre de l'élève...); c) le souci d'évaluation des processus et des résultats, sous des formes et des modalités diverses comme des dispositifs permanents de régulation ou le recours systématique à des procédures d'évaluation formative qui privilégient l'explicitation des critères.

Troisième dimension. – Il s'agit d'une dimension «produite» dominée par le souci de réalisations, de bilans, de «projets finis», qui, tout en relevant d'un mode de conception soucieux de ses références (en particulier situationnelles et institutionnelles), procède d'une logique «programmatique», au sens où l'entend Ardoino (1984).

Cette dimension, qui finit toujours par prendre une forme de document-projet incontournable, apparaît parfois comme le souci premier de ses concepteurs. On observe alors «un temps découpé selon les exigences du calendrier scolaire, une évaluation-bilan qui met en valeur les actions entreprises», avec le souci de rendre ces dernières «conformes, efficaces, pertinentes, efficientes» (GRAIF, 1990, 85).

2.4 En conclusion : une évaluation de processus

Le projet est un processus, car il ne peut se réduire à des méthodes, et il entraîne une évaluation de l'établissement qui prend en compte, comme on vient de le voir, ses différentes dimensions et qu'on résumera par la notion d'évaluation de processus.

3. L'ÉTABLISSEMENT, SUJET DE SON ÉVALUATION

3.1 À la recherche d'un cadre de références

Selon quel ordre vont pouvoir se définir les contenus et s'expliciter les choix, s'éclairer les scénarios envisagés par les acteurs et se justifier les critères qui serviront aux différentes pratiques d'évaluation qui ne manqueront pas de concerner la structure et ses dispositifs?

Mais en invoquant des références, fussent-elles multiples, on réintroduit le problème de la légitimité de leur choix en même temps que le risque de confusion entre recherche de données explicatives et établissement de nouvelles normes. Le problème résiderait alors, non dans l'existence même du cadre de références, mais dans sa justification et sa reconnaissance par les acteurs concernés. Qui, en effet, aurait compétence pour l'élaborer? Les décideurs, propriétaires des orientations et des priorités? Les chercheurs, détenteurs d'instruments d'observation et d'analyse? Les experts, gardiens de la norme, même nouvelle? Ou les acteurs qui participent à l'action éducative?

En suggérant que, peut-être, tous ces partenaires sont concernés, on entre déjà dans la problématique qui a constitué l'élément commun des recherches qui seront évoquées ici. Qu'est-ce qu'un cadre (ou un système) de références? Comment se justifie-t-il? À l'aide de quelle méthodologie se construit-il?

3.2 Le référent

Au début de la chaîne considérée, le référent, concept apparemment fixé, donne lieu à des utilisations très précises chez les auteurs en matière d'évaluation. En son sens premier, le référent est l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé (cf. latin : «*referens*» : renvoyant à). En effet, la distinction opérée par la linguistique entre sens et référence semble généralement admise : si le sens indique ce que dit une expression, la référence explique au sujet de quoi cela est dit. Dans le discours évaluatif, on retrouve le terme «référent» avec un sens plus restrictif et plus instrumenté, en particulier dans la distinction bien connue entre référent et référé (Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). Pour Lesne (1984, 132), «évaluer c'est mettre en relation, de

façon explicite ou implicite, un référé (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate, ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure) avec un référent (ce qui joue le rôle de norme, ce qui doit être, ce qui est le modèle, l'objectif suivi, etc.).

Le référent désigne chez ces auteurs «ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté... Dans son statut, le référent appartient à l'ordre des représentations d'objectifs...» (Barbier, 1985, 294); quant au référé, il représente «ce à partir de quoi un jugement de valeur est porté [...]; le référé est une représentation des faits...» La démarche d'évaluation consisterait alors en une réflexion (pour ne pas réduire à une mesure) sur l'écart entre le référent (qui fixe l'état final nécessaire ou souhaitable et «joue un rôle instrumental») et le référé (qui désigne la partie de la réalité choisie comme «matériau» pour cette réflexion ou cette mesure).

3.3 Du cadre de références au référentiel

Évoquer un cadre ou un système de références peut souvent vouloir dire désigner un champ scientifique par rapport auquel l'explication d'un phénomène va être fournie : par exemple, on va expliquer le fonctionnement de l'établissement scolaire à partir des savoirs et des méthodes de la psychologie sociale, ces champs de savoir étant considérés comme système de références.

C'est à peu près le sens qui est donné au mot «référentiel» (Ardoino et Berger, 1989) : un «système de références, constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés». Mais l'usage courant qui en a été fait dans les milieux de la formation en a diversifié les acceptions (Nunziati, 1987) : le référentiel a pu désigner un «catalogue d'objectifs hiérarchisés» dans le système des unités capitalisables, ou un «ensemble des normes de l'évaluateur», ou encore l'ensemble des outils qui permettent de conduire des tâches d'analyse et de synthèse... avec les modèles de références qui les sous-tendent».

3.4 Le référentiel

Par rapport au référent, le référentiel rajoute l'idée d'actualisation et évoque un «appareil» construit : on a un ensemble coordonné de référents. On se trouve alors devant deux cas de figure possibles. Ou bien

le référentiel est perçu comme fixé une fois pour toutes, généralisable et normatif, comparable, toutes proportions gardées, au programme scolaire et à sa fonction d'encadrement; ou bien la notion de référentiel demeure fidèle au sémantème commun à référent, référé, etc. : dans ce cas, la notion reste large, n'indique nullement une norme et fait même l'objet d'un choix (on peut se référer à tel ou tel élément). Mais il est clair que la notion ainsi comprise suggère d'expliciter ce choix ou, plus exactement, d'indiquer le lien entre ce choix et l'objet qu'il s'agit ainsi se situer.

3.5 La référentialisation

Au risque d'abuser de la dérivation, l'emploi du mot «référentialisation» permet de désigner et de mettre en valeur la procédure elle-même et de signifier qu'il ne peut s'agir ni d'un objet préexistant par rapport auquel les éléments du dispositif éducatif n'ont qu'à se situer, ni d'un catalogue de la loi ou de la norme qui fixerait des finalités imposées ou un idéal à atteindre. Il s'agit, en revanche, par l'emploi de ce terme, d'évoquer la démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et contingentes), qui peuvent expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif.

On appellera donc «référentialisation» le processus d'élaboration du référent, articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle. La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le justifiant par des données, un corps de références relatif à un objet, ou à une situation, par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations.

La référentialisation veut être une méthode et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini et, plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation.

3.6 En conclusion : une évaluation de contexte

L'établissement sujet de son évaluation participe à sa référentialisation, c'est-à-dire que, quelle que soit l'opération, ses acteurs sont impliqués (consultés, interrogés, informés) sur le choix des catégories

d'informations qui vont servir à produire les résultats qui vont le caractériser. Il s'agit bien de «définir un environnement», d'«identifier les besoins à combler», de «diagnostiquer les problèmes qui empêchent que ces besoins soient satisfaits», ce «qui fournit un fondement essentiel à la mise au point d'objectifs...» : c'est ainsi que Stufflebeam (1980, 276) définit l'évaluation de contexte.

4. À LA RECHERCHE DU RÉFÉRENTIEL DE L'ÉTABLISSEMENT

On arrive ainsi à l'idée d'un référentiel spécifique à l'évaluation d'un établissement, qui actualise et intègre les éléments de référence externes et internes nécessaires à la compréhension de cette situation. À partir de travaux réalisés avec la collaboration d'établissements scolaires, on évoquera ici l'essentiel d'une méthodologie d'élaboration d'un référentiel d'évaluation, en passant en revue, successivement, l'origine de l'évaluation (ici, un projet d'établissement), le projet d'évaluation, le plan d'étude avec ses différentes approches de l'information, la référentialisation et le référentiel proprement dit.

4.1 L'origine de l'évaluation : un «projet d'établissement»

Certes les publications qui proposent des méthodes pour la conduite du projet existent déjà en suggèrent aux acteurs de nombreux outils de conception et d'autres, moins nombreux, d'évaluation de ce dispositif (Broch et Cros, 1987). Mais fort heureusement pour l'autonomie des «projets» en question, il n'a pas été publié à ce jour de «référentiel» ni par l'institution, ni par des experts. Ce n'est pas, non plus, ce qui est entrepris ici. Mais, dans le cadre de la référentialisation telle qu'elle a été définie, on décrira un ensemble de procédures visant à construire, au cas par cas, mais en utilisant les références qui, une fois établi, pourra constituer à la fois un argumentaire pour préparer les décisions relatives à la conduite du projet et un système organisé de critères constituant l'armature de l'évaluation de l'établissement «en projet». Et si l'établissement n'est pas «en projet», cela changerait-il quelque chose à la méthode? On comprendra qu'il n'en est rien, car l'anticipation des activités d'une organisation, quelle soit volontaire, par la formulation d'objectifs, ou obligatoire, par l'inscription de ces objectifs dans un cadre contractuel, pose les mêmes problèmes de prise de décision : ces prises

de décision peuvent ou non donner lieu à une évaluation préparatoire qui comporte un recours à des informations dont il s'agit d'organiser le choix, le traitement et l'interprétation. Par ailleurs, comme on l'a vu, l'établissement ne peut fuir les évaluations auxquelles la société le soumet : l'enjeu, pour lui, sera d'en être le «sujet» participant ou seulement l'objet soumis à contrôle.

Le projet sera donc le prétexte à la construction d'un référentiel qui l'intègre et le dépasse, dans la mesure où il ne constitue qu'un dispositif momentané, révisable et provisoire au service d'un autre dispositif plus stable, la mésostructure que constitue l'établissement.

4.2 Le projet d'évaluation

Il s'agit donc, dans le cadre d'une conception de l'établissement «sujet» de son évaluation, c'est-à-dire impliqué comme acteur ou comme partenaire, de construire un cadre de références grâce auquel on puisse expliquer de manière interne comme externe les résultats, les problèmes, les scénarios de conduite qui en sont les enjeux.

Quatre principes organisateurs sont avancés comme postulats : organiser un recours aux informations, reconnaître les acteurs, prendre en compte la construction collective, justifier l'évaluation.

De ces quatre principes vont dépendre les différentes procédures utilisées par la suite. Premièrement, organiser un recours aux informations impliquera la mise en place d'instruments de recueil de données et d'observation dès le début de l'opération, avec des modalités différentes au cours de chaque phase. Deuxièmement, reconnaître les acteurs demandera d'en repérer l'existence, de les questionner et de leur restituer les informations traitées de manière à leur laisser la possibilité de décider leur éventuel mode d'implication dans les processus d'évaluation qui vont se dérouler dans leur environnement. Troisièmement, prendre en compte la construction collective entraînera une réflexion et, ainsi, une clarification des modes de prise de décision dans le déroulement de l'opération. Quatrièmement, justifier l'évaluation signifie que les critères et les indicateurs qui serviront à les mesurer pourront s'expliquer à partir des résultats des premières prises d'informations réalisées.

4.3 Le plan d'étude

Le plan d'étude constitue la trame nécessaire à l'organisation du recours aux informations; il comprendra une délimitation des dimensions du problème à traiter et de leur implication, une formulation des questions qui en découlent, les directions d'investigation et le corpus à constituer, les méthodes de traitement et d'analyse, la détermination des critères.

4.3.1 Les dimensions du problème

Sans préjuger de ce que seront les catégories terminales d'un référentiel éventuel, la première démarche consiste, comme dans toute investigation en sciences sociales, à cerner les éléments constitutifs de la «question de départ» qui est celle-ci : «Par rapport à quoi évaluer un établissement en projet?» Ces éléments sont ici, en fait, les dimensions engendrées par le projet d'évaluation d'un établissement et ont été regroupés autour de trois grandes catégories : les fondements (finalités, éléments producteurs d'objectifs), les initiatives, les stratégies (traitement pédagogique, par la formation, collectif, décisionnel).

Les finalités. – La première dimension de notre évaluation est en effet celle des valeurs de référence que constituent une philosophie de l'action éducative, une politique éducative implicite ou explicite menée par l'institution ou préconisée par les acteurs.

Les éléments producteurs d'objectifs. – Ont été désignés par cette expression tous les phénomènes qui expriment des difficultés (formes d'échec ou de désaffection des études), toutes les données porteuses de questions à résoudre et de mesures à envisager (environnement géographique économique et social), toutes les expressions de besoins et de demandes d'aide ou d'action...

Les initiatives. – Comment évaluer un établissement sans tenir compte, en effet, des dynamiques existantes, des dispositifs déjà mis en place ou en projet et qui ont pour rôle d'influer sur les résultats espérés? Comment ignorer par ailleurs les conséquences des initiatives, souvent individuelles, qui tendent à résoudre localement et partiellement tel ou

tel problème (activité de renforcement ou de découverte organisée par un enseignant et qui dépasse le cadre de la classe, par exemple)?

Les stratégies. – La première concerne le traitement pédagogique des différentes dimensions. Il est apparu en effet qu'il était nécessaire de pouvoir établir le lien entre telle ou telle décision d'organisation matérielle (construction de locaux, équipement informatique, transport, alimentation, etc.) avec sa portée éducative. La deuxième a trait au traitement par la formation : il s'agit de pouvoir référer tel ou tel résultat en fonction du paramètre «formation des personnels». La troisième touche au traitement collectif : le sens des activités et des phénomènes qui vont être observés risque aussi d'être affecté par la dimension collective des élaborations de projets ou de dispositifs et, donc, par l'implication des acteurs dans les processus que Crozier appelle les «construits d'action collective». La quatrième se rapporte au mode d'élaboration des choix : corollaire de la précédente, cette dimension est destinée à étudier les pratiques de jeu de pouvoir entre les acteurs et la marge d'initiative de chacun d'entre eux qui permet d'attribuer les résultats analysés en fonction de la responsabilité effective des différents acteurs.

4.3.2 Les questions de l'évaluation

On retrouvera dans le tableau à la page suivante, à côté de chaque dimension, les questions qui détaillent la problématique de l'évaluation.

À ce stade de la démarche, on dispose donc d'un questionnement de la réalité à travers une première série d'options sur la conception des fonctions d'un établissement, du rôle de ses différents acteurs, de son mode de fonctionnement, de ses valeurs de référence, etc., autant d'indications qui constituent la première série de procédures de la référentialisation : un cadrage des interrogations portées par les évaluateurs sur l'objet de l'évaluation (l'établissement en projet), cadrage qui joue le rôle de corps d'hypothèses en cours de constitution au fur et à mesure que progresse la référentialisation.

Dimensions	Questions (exemples)
Fondements - Finalités - Éléments producteurs d'objectifs	- Quelles orientations de l'institution sont en cause? - Quelles sont les visées exprimées par les acteurs? - Dans la masse de données disponibles, quelles sont celles qui seront retenues et pourquoi? - Quelles sont les demandes, les attentes en présence?
Initiatives	- Quels sont les projets en cours de fonctionnement, en cours d'élaboration? - Quelles sont leurs caractéristiques?
Stratégies - Traitement pédagogique	- Au nom de quelle conception pédagogique se prennent les décisions? - Quels sont les dispositifs identifiables de lutte contre l'échec, de recherche de situations favorisant les apprentissages?
- Traitement par la formation	- Quelles sont les demandes de formation (contenu, formulation individuelle ou collective, etc.)? - Existe-t-il un plan de formation interne (caractéristiques, etc.)? - Comment fonctionne-t-il?
- Traitement collectif	- Comment fonctionne la communication (supports, réseaux, résultats)? - Comment fonctionnent les instances collectives de l'établissement?
- Mode d'élaboration des choix	- Le fonctionnement décisionnel est-il repérable? - Les projets ont-ils fait l'objet d'une décision collective?

4.3.3 Les directions d'investigation et le corpus d'informations

Mais une interrogation de la réalité ne se fait pas simplement par une recherche de réponses à des questions. En méthodologie de la recherche en sciences sociales, on appellerait cette phase de la démarche l'élaboration du modèle d'analyse. Dans cette série de procédures constituant la référentialisation d'un dispositif éducatif soumis à évaluation, on se contentera de parler de directions d'investigation.

Dimensions	Directions d'étude	Corpus
Fondements - Finalités	- recherche de l'expression des valeurs, priorités, conceptions, orientations en présence	- documents : textes officiels, textes locaux, etc.
- Éléments producteurs d'objectifs	- analyse des flux - analyse de l'environnement - recueil des attentes	- expression des acteurs - statistiques - données descriptives - expression des acteurs
Initiatives	- inventaire des actions	- documents : archives, projets... - discours des acteurs
Stratégies - Traitement pédagogique	- inventaire et analyse des différents supports pédagogiques, des conceptions pédagogiques sous-jacentes	- documents descriptifs, discours des acteurs
- Traitement par la formation	- typologie des activités de formation - recueil des intentions	- documents : archives, projets - discours des acteurs
- Traitement collectif	- analyse des modes de communication - analyse du fonctionnement de la réflexion collective	- données d'observation - données d'observation
- Mode d'élaboration des choix	- analyse du fonctionnement des instances de décision	- documents (PV de conseils, ...)

Il s'agit, en effet, de constituer un corpus d'informations et de l'analyser, soit en fonction de concepts pris dans un champ scientifique précis, soit de concepts spécialement construits pour l'opération. L'évaluation d'un dispositif éducatif se trouve en fait toujours confrontée à ce choix. On en voit l'illustration ici : on dispose à la fois d'un concept systémique d'établissement largement utilisé dans la recherche, ne serait-ce, comme on a pu le voir, qu'à travers l'étude de ses effets et d'un concept encore en construction, plus opératoire, celui de «projet» dont on a entrevu les caractéristiques principales lorsqu'il s'applique à un dispositif éducatif.

Il s'agit bien, comme l'illustre le tableau indicatif et résumé qui précède, de définir les types d'observation des données recueillies en cours de référentialisation, c'est-à-dire de recherche des références pertinentes pour l'évaluation du dispositif.

4.3.4 Les méthodes de traitement et d'analyse

Une opération de référentialisation comporte aussi en commun avec une démarche de recherche l'obligation d'indiquer et de justifier *les méthodes employées* pour traiter l'information. Car du type de méthode dépend en partie le type de résultats. Ainsi, un résultat assorti de l'explicitation de la méthode qui l'a produit présente au moins deux avantages : celui de relativiser le résultat lui-même et celui d'enrichir sa signification en se laissant voir en quelque sorte «de l'intérieur». On pourrait même lui attribuer un troisième avantage, celui de permettre à ses destinataires d'en contester éventuellement la validité.

Dans l'exemple qui nous occupe, les méthodes de traitement de l'information figurent déjà en filigrane dans les directions d'études formulées précédemment. En voici, pour l'exemple, un certain nombre.

Dimensions	Méthodes
Fondements - Finalités	- traitement de documents par analyse de contenu - entretiens individuels et collectifs
- Éléments producteurs d'objectifs	- comparaisons de séries statistiques - analyse économique - entretiens et questionnaires
Initiatives	- construction de typologies - analyse de contenu de discours
Stratégies - Traitement pédagogique	- analyse de contenu thématique de documents et de discours
- Traitement par la formation	- idem
- Traitement collectif	- entretiens individuels et collectifs
- Mode d'élaboration des choix	- grilles d'observation - analyse de contenu de documents

On remarque que la construction d'une référentialisation privilégie certaines méthodes de recueil et d'analyse d'informations. D'abord, il y a les méthodes d'analyse des données existantes (analyse des documents, observation) destinées à opérer un «état des lieux», sorte de base de départ souvent souhaitée par les partenaires de l'évaluation, car celui-ci permet de confronter les différents acteurs dans leur connaissance empirique de la situation, de faire le point sur des informations en partie connues (les acteurs connaissent globalement l'environnement, l'ambiance, les projets existants, etc.). Viennent ensuite les méthodes exploratoires (entretiens) destinées à contrebalancer les informations précédentes qui privilégient en général le discours institué des documents officiels des projets et des programmes. Les entretiens permettent de découvrir des dimensions auxquelles l'évaluateur n'aurait pas encore pensé et de préfigurer les items qui devront être traités dans les questionnaires systématiques qui seront éventuellement employés dans le déroulement de l'évaluation proprement dite.

Pour comprendre l'utilisation qui en est faite, il convient de rappeler le but poursuivi par la référentialisation. Ce but est en effet a) de trouver les référents (au sens large rappelé plus haut) et de les construire s'ils n'existent pas, b) d'opérer des diagnostics provisoires qui sont autant d'hypothèses destinées à motiver la poursuite, par l'ensemble des partenaires engagés, de la recherche systématique d'informations : celle-ci apporte alors des résultats attendus et comportant des chances d'être compris, c) de définir des dimensions de l'évaluation et d'ouvrir ainsi des catégories de questionnement qui déboucheront sur la formulation des critères qui seront utilisés pour l'évaluation.

Ceci peut expliquer que les méthodes qui permettent de dégager ces catégories sans prétendre pour autant obtenir des résultats définitifs soient alors privilégiées.

— *Les instruments spécifiques*

Mais il est souvent nécessaire de construire des instruments exploratoires ou de diagnostic portant sur le contexte, de manière spécifique à l'objet à évaluer. On ne reproduira pas évidemment ici les différents

questionnaires qui ont permis de dégager de manière comparative les représentations que les différents acteurs d'un établissement se faisaient d'un projet, ni les grilles d'observation de telle ou telle situation : ces matériaux sont toujours datés et n'ont pas de valeur générale. On peut utilement, en revanche, donner un exemple d'instrument préparatoire à l'analyse de contenu thématique de documents internes à un établissement, en l'occurrence les procès-verbaux (sur une période donnée) des conseils d'administration d'un collège. On voulait mettre en valeur ici la dimension pédagogique des problèmes traités en conseil d'administration, seul lieu officiel où se discutent les grandes orientations d'un établissement, l'hypothèse étant une dissociation des préoccupations organisationnelles et pédagogiques. Voici un aperçu de la grille de départ utilisée par les opérateurs, renseignée par une étude de cas et partiellement remplie ici.

Procès-verbaux de conseils d'administration

Dates des conseils	Sujets traités	Décisions prises	Modes de fonctionnement perceptibles	Vocabulaire pédagogique (thèmes, occurrences)
	gestion de l'établissement	approbation du budget	débats	
	gestion du personnel	propositions du chef d'établissement	conflits	
	carte scolaire			
	vie scolaire	accord sur les stages	expression de souhaits	
	information	travaux		
	traitement de la dotation horaire	projet global	vote	
	activités éducatives	projets précis	procédures de prise de décision	

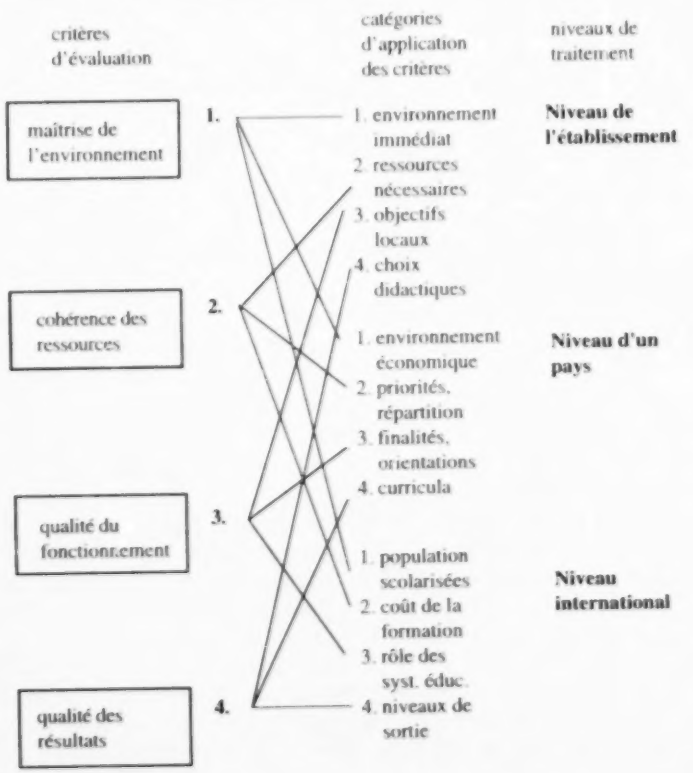
4.3.5 La détermination des critères

On sait bien que le critère est une notion essentielle dans le domaine de l'évaluation en général et, bien évidemment, lorsqu'il s'agit de l'évaluation d'un dispositif. Il va couronner toute la réflexion précédente en réalisant le lien, l'interface entre les dimensions de l'évaluation, ses hypothèses et ses questions d'une part, et, d'autre part, les catégories de la réalité qui vont être mesurées : les indicateurs. Au terme de la référentialisation, leur formulation peut intervenir dans la mesure où elle peut alors être étayée par les résultats du travail antérieur.

Pour illustrer, dégageons quelques critères généraux formulés lors des travaux évoqués, en utilisant la même présentation, à partir des dimensions déjà utilisées.

Dimensions	Critères généraux
Fondements - Finalités	- conformité des évolutions à long terme avec les orientations prises - modes de sortie du système...
- Éléments producteurs d'objectifs	- conformité des évolutions à court terme avec les buts et objectifs - niveau d'implication et de satisfaction des acteurs
Initiatives	- participation - effets perçus par les acteurs - impact sur les évolutions à court terme...
Stratégies - Traitement pédagogique	- utilisation de dispositifs, méthodes...
- Traitement par la formation	- existence et fonctionnement d'un plan de formation
- Traitement collectif	- adhésion des acteurs aux décisions et aux dispositifs
- Mode d'élaboration des choix	- répartition et fonctionnement du pouvoir...

Mais on peut également réfléchir sur le problème de la relation entre les critères envisagés par les travaux de l'OCDE sur le fonctionnement et les effets des établissements et les critères utilisables dans et par les établissements. Dans le cadre de la démarche présentée ici, il paraît naturel qu'un référentiel d'évaluation d'un établissement puisse prendre en compte, parmi ses catégories, un cadre d'analyse international avec lequel il devrait pouvoir établir des relations de sens. Voici, tiré d'un article publié sur cette question (Figari, 1990), un schéma qui tend à montrer la connexion possible entre critères externes, pris dans les propositions de l'OCDE (1989), et critères internes assumés par les acteurs.



4.4 La référentialisation et le référentiel

Cet exemple avait pour point de départ un double dispositif : l'établissement scolaire d'une part et le «projet» en tant que système prescrit d'autre part. D'où une difficulté accrue à construire un référentiel d'évaluation de l'établissement : on peut toujours se demander ce que l'on évalue vraiment, c'est-à-dire les caractéristiques d'un établissement scolaire ou les processus introduits par le dispositif de projet. Mais, nous avons vu tout d'abord que la séparation entre les deux dispositifs pouvait ne pas s'imposer, dans la mesure où le fonctionnement normal d'une organisation éducative pouvait difficilement se passer de prospective et de programmation. En outre, cet exemple présentait l'intérêt, parce qu'il s'agissait d'un «projet» de faciliter l'accès aux formulations d'orientations, de valeurs, d'objectifs qui sont autant de références indispensables à la conduite d'une évaluation : la construction d'un cadre conceptuel en a été facilitée.

4.4.1 La référentialisation

Il a donc été procédé, essentiellement à une recherche progressive d'éléments de référence :

- à l'origine de l'évaluation, par une collecte des notions permettant de décrire de manière générale l'établissement scolaire (en référence aux recherches qui le concernent) et de décrypter les caractéristiques actuellement visibles des phénomènes liés au «projet»;
- au moment du projet d'évaluation, par la mise en place d'un dispositif de recueil de données auprès des acteurs qu'il aura fallu désigner comme référents;
- dans le plan d'étude, par le choix d'un cadre méthodologique comprenant la formulation des dimensions du problème (fondements, initiatives, stratégies), des questions qui en découlent, des directions d'investigation, du choix des méthodes d'analyse et du mode de détermination des critères.

Les informations ainsi recueillies, comme on a pu s'en rendre compte, ont permis de justifier le choix de catégories constitutives d'un cadre d'évaluation, en tenant compte des systèmes et des acteurs et en

relativisant la pertinence des critères ainsi obtenus. À partir de là peuvent se construire les instruments d'évaluation comme les axes des «projets» : c'est l'utilisation possible de la référentialisation.

4.4.2 Le référentiel

Il est vrai que ce qui a été décrit jusqu'à présent, c'est le processus de référentialisation qui peut encore se poursuivre au fur et à mesure que l'organisation qu'il concerne évolue et voit modifier ses caractéristiques. Mais il faut bien, à des moments donnés, produire un état provisoire du processus, ne serait-ce que pour l'instrumenter (construire des questionnaires, analyser des résultats), pour prendre des décisions et pour déboucher sur l'action. C'est alors qu'intervient la nécessaire production d'un document qu'il faudra bien appeler «référentiel» (même provisoire) d'évaluation.

Ce document varie selon les situations, selon les populations, etc.; il appartient à ses auteurs et à leurs partenaires; il n'est pas généralisable et ne peut jouer de rôle normatif : ce sont les raisons pour lesquelles aucun exemple de référentiel rédigé ne pourrait être reproduit ici sans poser l'un ou l'autre de ces problèmes.

Il peut, en tous cas, prendre des formes diverses comme un tableau, matrice synoptique utilisant comme catégories horizontales les dimensions choisies et comme catégories verticales les différentes phases de la référentialisation apportant de manière résumée les réponses obtenues dans les différentes rubriques, comme un exposé linéaire des étapes de la référentialisation débouchant sur la proposition d'instruments d'évaluation.

Mais, une fois utilisé, il devient obsolète.

RÉFÉRENCES

ARDOINO, J. (1984).
Projet éducatif, projet de société. *Pour, 94*, 5-13.

ARDOINO, J. et BERGER, G. (1989).
D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. ANDSHA, Matrice.

BARBIER, J.M. (1985).
L'évaluation en formation. Paris : PUF.

BOLLEN, R. et HOPKINS, D. (1987).
School based review : Toward a praxis. ACCO. Traduction française de La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris : Economica.

BROCH, M.H. et CROS, F. (1987).
Comment faire un projet d'établissement. *Chronique sociale*.

COLLECTIF. (1990).
La démarche de projet, 2, Méthodologies et pratiques. CRDP de Poitiers, CNDP.

FIGARI, G. (1990).
Évaluation des établissements scolaires : l'actualité interpelle la recherche. *Bulletin de l'ADMEE Europe 90*, 2, 2-7.

FIGARI, G. (1991).
Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. *Revue française de pédagogie*, *94*, 49-62.

GRAIF, COLL. (1990).
Études sur la démarche de projet dans le système éducatif français – Description et prescription du projet éducatif à travers les textes : modèles émergents. Rapport de recherche du GRAIF (Laboratoire des sciences de l'éducation, Université des sciences sociales de Grenoble) au ministère de l'Éducation nationale (direction des lycées et collèges, DLC 17).

HADJI, C. (1989).
L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF.

LESNE, M. (1984).
Lire les pratiques de formation d'adultes – Essai de construction théorique à l'usage des formateurs. Paris : EDILIG.

NUNZIATI, G. (1987).
Construire un dispositif d'évaluation formatrice, document du formateur.

OBIN, J.P. et CROS, F. (1991).
Le projet d'établissement. Paris : Hachette.

OCDE/CERI (1989).
Projet sur les indicateurs de l'enseignement – Le fonctionnement des établissements scolaires.

STUFFLEBEAM, D. *et al.* (1980).
L'évaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa : NHP.

ÉVALUATION DES EFFETS D'AUDITS D'ÉTABLISSEMENT

Participation des acteurs et efficacité de l'audit

RENÉ COUDRAY
Institut national de recherche et d'applications pédagogiques
Dijon

INTRODUCTION

De 1986 à 1989, le groupe QAP (qualité, audit, projet), groupe de formation-action-recherche de l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) du ministère de l'Agriculture et de la Forêt, a réalisé six audits, pour trois lycées d'enseignement professionnel agricole, deux lycées agricoles, et pour l'ensemble des Centres de formation d'apprentis d'une région.

Après la mise au point d'un questionnaire-bilan, nous avons envoyé celui-ci, en mai 1991, dans trois des établissements dans lesquels ont été réalisés ces audits participatifs. L'objectif est d'évaluer les répercussions de ce travail dans la dynamique et le fonctionnement des établissements et de recueillir le point de vue des acteurs sur la démarche elle-même.

Nous relatons rapidement les caractéristiques de cette démarche d'audit, la façon dont ce travail s'est déroulé et nous faisons l'analyse de la partie des réponses obtenues qui rendent compte de la relation entre la participation des acteurs à l'audit et l'efficacité de cette démarche.

1. LE CONTEXTE

L'évolution de l'enseignement agricole (autonomie des établissements, obligations institutionnelle pour élaborer des projets d'établissement, rénovation de l'enseignement) et les transformations de la vie sociale et professionnelle des régions (décentralisation, liaisons école-entreprise, développement, animation rurale) accentuent la nécessité, pour les établissements, d'engager un processus continu de rénovation de leur propre système de formation.

C'est pourquoi, en 1985-1986, le groupe de formation-action-recherche de l'INRAP sur la vie scolaire et le fonctionnement des établissements a proposé une recherche sur la conception et la mise en œuvre d'un service d'audit à proposer aux établissements d'enseignement agricole.

2. LA DÉMARCHE D'AUDIT

2.1 Cadre général

C'est autour des trois concepts de qualité, d'audit et de projet que nous avons constitué notre innovation : la mise au point d'une pratique d'audit participatif d'établissement d'enseignement.

Augmenter la qualité est à l'ordre du jour dans tous les secteurs; l'augmenter dans la formation est primordial.

L'audit, face à des idéaux (traditionnalistes ou futuristes, technocratiques ou philosophiques), c'est le pragmatisme d'une méthodologie qui vise la maîtrise du changement. C'est une procédure rigoureuse qui doit favoriser la mise en place de bonnes conditions pour que l'établissement élabore un projet.

Fonctionner par projets, dans un établissement de formation comme dans une entreprise, est dynamique et prospectif.

Notre travail repose sur deux hypothèses principales. La première est qu'une transformation dynamique et prospective des dispositifs locaux, régionaux et nationaux de formation (dont les établissements de formation) peut se réaliser d'une façon substantielle et durable si les acteurs participent eux-mêmes activement à l'analyse, à la compréhension de leur situation passée et actuelle et à l'élaboration de leurs orientations futures. La seconde est que la mise au point d'un nouveau dispositif concret (l'audit) s'avère d'autant plus pertinent (efficacité, faisabilité, transférabilité, etc.) que le travail se situe dans une perspective d'articulation opérationnelle entre la formation, l'action et la recherche.

La formation s'actualise à deux niveaux : celui des membres du groupe QAP et celui des acteurs du terrain. Les membres du groupe QAP se sont formés grâce à des apports extérieurs (universitaires, psychoso-

ciologues, responsables de formation en audit), à des lectures d'ouvrages pour adapter les outils et les démarches d'audit social utilisés dans les entreprises privées, et à des confrontations-élaborations collectives incluses dans un processus continu de théorisation. Les acteurs du terrain participent, à travers une collaboration individuelle et collective dans l'établissement audité, au suivi de notre propre travail. L'audit participatif, par les interrogations qu'il soulève, par les réflexions qu'il suscite et par les démarches qu'il initie, à l'occasion des différents moment de travail est en lui-même formateur.

L'action est la mise en œuvre d'un audit de type participatif que nous avons défini (Coudray, 1986) comme une procédure méthodique, construite et négociée entre les auditeurs, les commanditaires et les demandeurs. L'audit vise à décrire, à comprendre et à faire émerger le sens de l'état et du fonctionnement d'un système (ou sous-système) resitué dans son contexte. Il aboutit à des recommandations qui s'intègrent autour d'un ou de plusieurs projets de développement pour faciliter les prises de décision.

La recherche, c'est l'élaboration des connaissances propres à faire avancer notre compréhension du fonctionnement des établissements par la capitalisation des observations recueillies et par la théorisation des phénomènes et des situations rencontrées. Principalement, il s'agit de trouver des conditions optimales à réunir pour que les établissements s'inscrivent, à la mesure de leur autonomie, dans un processus d'«évaluation-évolution» continu. C'est aussi l'adaptation et la construction d'outils et de méthodes propres à développer des dispositifs d'analyse et d'auto-analyse; et enfin c'est une réflexion sur le dispositif institutionnel et fonctionnel de rénovation de l'enseignement agricole.

2.2 Cadre fonctionnel

Le groupe QAP est une équipe d'une dizaine de praticiens qui exercent diverses fonctions dans l'enseignement agricole et utilisent leur temps de formation permanente pour réaliser ce travail.

Ces personnes ont suivi des formations universitaires diversifiées et de nombreuses formations réalisées dans des cadres institutionnels au-

tres que l'université (sociologie des organisations, analyse transactionnelle, analyse institutionnelle, théorie des groupes, ingénierie de la formation, etc.).

2.3 Déroulement type d'un audit participatif

1) Demande écrite au chef d'établissement; rencontre avec quelques personnes concernées par le champ de l'audit. Objectifs : vérifier l'adéquation entre la demande et l'offre de service de notre équipe, expliciter nos démarches et conditions de travail.

2) Si un accord de principe est acquis : constitution d'un groupe de pilotage et élaboration des termes d'une convention de coopération.

3) Étude de cette convention par les commissions et instances officielles de l'établissement; si la décision est positive, elle prend le statut de commande.

4) Le travail dans l'établissement : trois ou cinq moments de travail, de trois à cinq jours, avec deux ou trois personnes du groupe QAP, sur une durée globale de cinq à neuf mois. Ce travail comporte des entretiens individuels ou de groupes, des observations directes, l'analyse de divers documents, la réalisation de questionnaires spécifiques et des réunions de travail.

5) Les analyses et les conclusions font l'objet d'un rapport remis au groupe de pilotage. Ce rapport d'audit contient des recommandations. Dans tous les cas, les décisions à prendre sont de la responsabilité de l'établissement lui-même.

6) Enfin, nous proposons de retourner dans l'établissement, un an ou deux après la remise du rapport, pour évaluer les répercussions du travail réalisé, ceci à partir d'un questionnaire-bilan envoyé préalablement à tous les acteurs.

3. ANALYSE PARTIELLE DE L'INNOVATION : PARTICIPATION DES ACTEURS ET EFFICACITÉ DE L'AUDIT

3.1 Cadre conceptuel

Le concept de participation est couramment utilisé d'une façon naïve et vague, voire démagogique, sans beaucoup de rationalisation quant

aux faits qui pourraient en rendre compte. Il est souvent synonyme de collaboration (avec ses connotations idéologiques péjoratives).

Le verbe participer[1] vient du latin *participare* : «prendre part» (1320); en philosophie, il est dit : «exister par participation». Il est retenu un sens spécifique à l'année 1968, en France : «système dans lequel les membres d'une communauté ont droit de regard sur celle-ci».

Nous choisirons de nous référer au sens général, politique, énoncé par Ardoino (1970) : «L'exercice de la démocratie directe suppose la participation de tous les citoyens à la gestion des affaires publiques. On parlera davantage alors de participation à l'élaboration des politiques et des décisions».

Nous reprenons ultérieurement le concept de «démocratie», pour le resituer dans le champ de nos travaux, dans la mesure où il n'est nul doute que le champ éducatif est traversé d'une part, par le politique[2], pour le moins et pour le mieux selon nous, et, d'autre part, par la politique[3], parfois pour le pire.

Pour ce qui nous intéresse, si les acteurs sont entendus comme étant les membres de l'établissement, le système devient alors le complexe acteurs de l'établissement-auditeurs (acteurs) de l'externe.

Nous définirons alors la participation comme étant un degré de mobilisation des acteurs et donc un degré d'interaction entre les champs de pratiques, les systèmes de valeurs, les modes de pensées et de décisions des membres de l'établissement, entre eux et par rapport à ceux des auditeurs.

Il reste encore à travailler cette définition pour la rendre opérationnelle; nous en donnons un aperçu intuitif en schématisant deux types de pratiques d'audit opposées.

1 Larousse, 1989.

2 Le politique : aptitude supposée de chaque membre dans la communauté (la cité), à comprendre, et à agir plus ou moins, le fonctionnement de la ou des situations (travail, lieu de vie) dans lesquelles il s'inscrit et prend «place» (Ardoino et Berger, 1989).

3 La politique : champ de pratiques professionnalisées des hommes dits politiques (Ardoino et Berger, 1989).

Participation faible des personnes de l'ensemble audité : l'auditeur écoute peu d'acteurs (souvent les seuls responsables), collecte quelques documents, se retire, écrit son rapport et le soumet au seul commanditaire.

Participation forte des personnes de l'ensemble audité : l'auditeur explicite ses principes et sa méthodologie et offre un espace de dialogue; il modifie éventuellement la démarche proposée pour tenir compte des avis des acteurs; il écoute beaucoup d'acteurs; il prend le temps d'observer des moments concrets de la vie de l'établissement; il retransmet des synthèses et soumet ses analyses, hypothèses et interprétations, ceci, périodiquement, dans un groupe de pilotage; il sollicite les acteurs pour critiquer ces apports et proposer d'autres analyses; il facilite l'émergence d'options d'évolution estimées positives; il s'assure, contractuellement, que le rapport sera transmis à tous les acteurs (du groupe de pilotage pour le moins).

Cette plus grande participation, indépendamment du surcroît de travail, demande un surcroît de vigilance pour l'auditeur, pour contrôler ses affects et idéologies (affinité ou rejet). C'est le contrôle du contre-transfert, non pas par un seul outillage méthodologique soi-disant neutre, mais également par une autovigilance (professionnalisée) et par le contrôle de pairs.

La définition la plus usitée du concept d'efficacité est le rapport entre les objectifs visés et le degré d'atteinte de ces objectifs. Ceci correspond à la définition courante; une chose efficace «est celle qui produit l'effet attendu».

Si nous reprenons notre définition de l'audit :

> Procédure méthodique, construite et négociée entre les auditeurs, les commanditaires et les demandeurs. L'audit vise à décrire, à comprendre et à faire émerger le sens de l'état et du fonctionnement d'un système (ou sous-système) resitué dans son contexte. Il aboutit à des recommandations qui s'intègrent autour d'un ou de plusieurs projets de développement pour faciliter les prises de décision.

notre référence principale pour rendre compte de l'efficacité, est, pour le moins, d'avoir facilité ou non des prises de décision. Cette facilitation

peut se traduire par deux phénomènes : l'un est l'inscription, dans l'imaginaire ou dans le réel, d'une mobilisation pour contribuer à des changements futurs.

3.2 Cadre d'analyse

Nous avons envoyé un questionnaire à tous les personnels des trois derniers établissements avec lesquels nous avions réalisé un audit participatif.

À partir des soixante-quinze questionnaires retournés[4], nous avons pu croiser[5] une série de questions relatives à la participation des personnels et leurs opinions, aussi bien avant d'engager l'audit que pendant son déroulement :

- l'acteur est ou non syndiqué,
- l'acteur fait ou non partie d'une association pédagogique,
- l'acteur a donné ou non son avis pour engager l'audit,
- son opinion était favorable ou non,
- l'acteur a fait partie ou non du groupe de pilotage,
- l'acteur a été ou non interviewé,
- l'acteur estime avoir eu ou non une participation suffisante,

avec une série de questions qui ont à voir, réellement ou virtuellement, avec les prises de décisions ou, pour le moins, avec une mobilisation propre à alimenter ou à instruire toute prise de décision future. Ces questions sont en italique dans le texte d'analyse des réponses et sont résumées dans les tableaux en annexe.

Pour une analyse plus fine des réponses, nous avons croisé aussi certaines des questions de chaque série et fait part de résultats plus globaux concernant l'ensemble des questionnaires.

4 Dix-neuf réponses pour cent quinze personnels, vingt-sept réponses pour quatre-vingts personnels, vingt-neuf réponses pour quarante-cinq personnels; taux global de participation : 30 %.

5 Test du chi carré et test G. de Woolf, éventuellement corrigés en fonction des effectifs. Tableaux en annexe.

3.3 Premiers résultats

Pour caractériser un niveau de participation avant l'audit, nous avons considéré les acteurs inscrits dans une dynamique instituée de participation. Nous avons identifié, dans notre questionnaire, les personnes qui «participaient à un syndicat»[6] et celles qui «participaient à une association pédagogique». Nous postulons par là, au moins pour les syndiqués, qu'ils représentent une catégorie d'acteurs dont le niveau de participation est plus élevé que la moyenne par rapport à l'ensemble des acteurs d'un établissement.

Nous ne notons pas de liaison significative (NS)[7] entre le fait de participer à un syndicat (60 % des répondants : 38) et celui de participer à une association (15 % des répondants : 8). À quelques exceptions près, leurs réponses sont orientées dans le même sens, et, compte tenu de notre non-connaissance du type d'association concernée et du peu de personnes en faisant partie, nous n'analyserons pas les résultats de ces derniers, exception faite lorsqu'ils sont significatifs et en opposition à ceux des syndiqués.

Nous nous sommes demandé, dans un premier temps, si le fait de participer à un syndicat était un facteur explicatif du niveau de participation à l'audit. Comme nous n'avons pas eu le nombre total de syndiqués par établissement, il nous est impossible de savoir exactement s'ils ont été proportionnellement plus nombreux à participer à l'audit et à répondre au questionnaire. Les différences interétablissements sont minimes (52 %, 60 %, 68 % des répondants) et la connaissance globale que nous avons du taux de syndiqués des établissements d'enseignement agricole nous laisse supposer (à vérifier) qu'ils ont été plus nombreux à répondre au questionnaire que les non-syndiqués. Nous pouvons noter les résultats suivants.

Les syndiqués sont significativement plus nombreux à avoir *donné un avis sur le fait d'engager un audit* (43 % contre 15 %). Ceci est

6 Nous ne développerons pas ici la distinction, pourtant légitime, entre les syndiqués actifs et les syndiqués passifs (souvent appelés alimentaires).

7 NS : non significatif. Nous avons choisi de noter les tendances, même non-significatives, pour alimenter des hypothèses qui seraient à valider ultérieurement.

logique dans la mesure où notre «convention de coopération» avec les établissements prévoyait une décision du conseil d'administration dans lequel ils sont fortement représentés. Cet avis est plutôt positif par rapport aux non-syndiqués [70 % contre 50 % : non significatif (NS)].

Les acteurs faisant partie du groupe de pilotage sont également significativement plus nombreux à avoir donné un avis pour engager un audit. Cet avis, qui correspond à la réalité rencontrée sur le terrain, est également estimé plutôt positif (82 % contre 61 % : NS). Ce résultat est naturel puisque la première réunion du groupe de pilotage a eu lieu (dans deux cas) avant la décision du conseil d'administration et les acteurs ont eu à émettre une opinion sur l'opportunité d'entériner ou non la demande du directeur. Pour les auditeurs, il s'agissait à la fois d'élargir la demande, de responsabiliser le maximum d'acteurs en faisant valider, même non officiellement dans ce premier temps, la demande du directeur et de mesurer la probabilité d'acceptation du conseil d'administration pour décider ou non d'une première investigation documentaire.

Notons que nous n'avons pas identifié de liaison significative entre le fait d'être syndiqué et celui de participer au groupe de pilotage.

Pour les syndiqués, le *groupe de pilotage* (suivi du travail d'audit) est considéré comme significativement important, bien que 21 % d'entre eux seulement en fassent partie. Ce fait et celui de leur présence forte dans le choix d'engager un audit sont autant de facteurs qui prédisposent à une attention particulière quant au déroulement et aux résultats de l'audit. Notons qu'ils ont *été interviewés* significativement plus que la moyenne (77 % contre 45 %); ceci s'explique en partie par le fait que, dans deux établissements, le syndicat majoritaire a demandé à être entendu par les auditeurs. Ils sont 41 % contre 16 % à avoir été satisfaits du travail du groupe de pilotage (NS).

Les participants au groupe de pilotage sont unanimes (100 % des répondants) pour dire que ce groupe était important et ils sont significativement plus nombreux à être *satisfaits du travail* de ce groupe (70 % contre 24 %).

Les syndiqués sont significativement plus nombreux à *avoir lu le rapport* (80 % contre 46 %). Le fait d'avoir participé[8] a amené également, d'une façon significative[9], les acteurs à *lire le rapport*, dont 100 % de ceux qui faisaient partie du groupe de pilotage.

Les syndiqués comme ceux qui ont participé sont les plus nombreux (NS) à *reparler de l'audit* et ceci, en termes positifs. Le cas particulier des «non-interviewés», qui sont les seuls à en reparler d'une façon la moins neutre (à la fois plus de positifs et plus de négatifs), nous interroge. Nous pourrions formuler l'hypothèse que les participants au groupe de pilotage ont pu vérifier (voire rectifier et même influencer), tout au long du processus, nos informations, interprétations et nos propositions, et donc s'y retrouveraient plus dans le rapport final.

Dans l'ensemble des réponses, c'est 80 % des 75 répondants qui disent avoir eu une *attitude* favorable, *après l'audit, pour envisager l'évolution de l'établissement*; ils sont unanimes (100 %) pour les participants au groupe de pilotage et plus nombreux parmi les syndiqués (87 % contre 61 % : NS). D'une façon apparemment paradoxale, les «non-interviewés» sont plus nombreux (NS) à avoir une attitude favorable.

Globalement, il est estimé que *l'audit a été pris en compte pour élaborer le projet d'établissement* (58 % de oui; 9 % de non; 33 % de NSP[10]). Les personnels qui pensent cela sont plus nombreux encore parmi ceux qui ont participé (de 64 % à 82 % de oui : NS) et la différence est significative pour les syndiqués.

Les syndiqués (significativement), comme ceux qui ont participé, sont plus nombreux parmi ceux qui disent que *l'audit a permis des modifications dans leur secteur de travail ou dans leur propre travail*. La liaison est significative à partir de la variable «avoir été ou non interviewé». Participer plus activement à l'audit engagerait plus les acteurs (dans leur zone de liberté, là où ils peuvent prendre des décisions) à ef-

8 L'expression générique «avoir participé» représente, sauf précision contraire l'ensemble des acteurs qui ont répondu positivement aux trois questions relatives à leur participation dans la démarche d'audit.

9 Seuil de signification à $p < 0,05$.

10 NSP : ne sait pas.

fectuer des modifications. Nous relevons principalement, dans les précisions apportées («si oui, lesquelles»), une amélioration de l'organisation du travail, des modes de communication et d'information et quelques évolutions structurelles.

En ce qui concerne les réponses à une question sur l'identification ou non de «situations qui n'auraient pas changé, qui étaient suggérées dans le rapport et que les personnes espéraient voir évoluer» (moyenne globale : 41 % de oui, 11 % de non, 48 % de NSP) et à une autre sur l'identification des «propositions, contenues dans le rapport et qui auraient été délibéremment abandonnées» (moyenne globale : 24 % de oui, 4 % de non, 72 % de NSP), nous notons un plus grand nombre de «ne sait pas» (NSP) pour les acteurs qui n'ont pas participé (NS). Les syndiqués sont les plus nombreux à avoir identifié des situations non changées (S) ou des propositions abandonnées (NS).

Nous interprétons, bien naturellement, ces résultats comme une meilleure perception de l'ensemble du fonctionnement de l'établissement par les acteurs qui ont l'habitude de participer (syndiqués) et ceux qui ont participé à l'audit (groupe de pilotage, interviewés) et donc une vigilance plus grande quant à des changements et à des décisions qui ont été prises ou qui pourraient être prises à terme. Nous relevons ici, dans les précisions apportées à la première question, les relations à faire évoluer (expression massive d'un établissement à propos d'un comportement estimé négatif (d'un responsable de service), la fermeture ou l'ouverture de filières ou de classes (cas d'un autre établissement) et des problèmes de management (pour tous les trois établissements).

Enfin, nous observons un lien significatif entre le fait d'être syndiqué, le fait d'avoir participé au groupe de pilotage et celui de *demander des formations en relation avec le travail d'audit* (57 % de ceux qui ont fait partie du groupe de pilotage ont demandé une formation contre 14 % de ceux qui n'en faisaient pas partie, 31 % des syndiqués contre 6 % des non-syndiqués). Les interviewés et ceux qui ont estimé avoir eu une participation suffisante sont aussi plus nombreux à avoir demandé une formation (NS).

Nous pouvons postuler que les participants (volontaires plus ou moins incités) au groupe de pilotage sont parmi les acteurs actifs de l'établissement; ils sont plus prêts que d'autres à s'investir pour progresser (tenté que nous sommes de penser que la formation permanente est un investissement positif pour l'évolution des actions et situations éducatives).

Nous remarquons de plus, en nous référant aux données globales relatives à l'identification des stages demandés au cours des cinq dernières années, que les personnes qui ont participé à l'audit deviennent plus demandeuses de formation. Le nombre total de stages demandés (par ceux qui ont répondu au questionnaire) est de 35 en 1986-1987, de 30 en 1987-1988, de 44 en 1988-1989, de 65 en 1989-1990 et de 77 en 1990-1991. Les audits ayant eu lieu pendant l'année 1988-1989, nous traduisons l'ensemble de ces données en faisant l'hypothèse que ceux qui ont participé à l'audit deviennent plus porteurs de souhaits d'évolution, pour eux-mêmes ou pour l'établissement. Les contenus de stages se répartissent entre des stages disciplinaires et des stages à compétences transversales (aménagement de l'espace, communication, travail personnel des élèves, etc.).

Nous aurions à comparer ces données avec l'ensemble des établissements pour vérifier s'il s'agit ou non d'un effet de l'audit ou d'une tendance générale.

4. ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

4.1 Niveau de confiance par rapport à l'audit

Globalement, le niveau de confiance avant d'engager le travail était positif et il a légèrement augmenté pendant le travail d'audit.

	++ et + (oui)	- et -- (non)
niveau de confiance avant	70,5	29,5
niveau de confiance pendant	75,5	24,5

Les syndiqués, les «faisant partie d'une association» et ceux qui ont participé activement à l'audit (groupe de pilotage et interviewés) n'ont pratiquement pas changé d'opinion entre avant et après. La seule liaison significative est relevée pour ceux qui *estiment que leur participation a été suffisante*, ils sont plus nombreux à avoir eu confiance pendant l'audit. Nous remarquons une inversion des tendances entre les syndiqués (dont le niveau de confiance a augmenté). Ce niveau de confiance a légèrement augmenté pour ceux qui ont été interviewés et, paradoxalement, ce sont les non-interviewés qui ont exprimé un plus grand niveau de confiance avant ou après (NS).

L'augmentation du niveau de confiance chez les interviewés est explicitée et confirmée par leurs commentaires. En effet, 58 % des répondants (15 sur 26) à la question «Qu'avez-vous à en dire?» (de l'interview) ont donné une appréciation très positive de ce moment de travail (très bien; très intéressant; sérieux; judicieux; ...) et l'un d'eux a exprimé librement que «c'est après cet entretien qu'il a pris confiance en l'audit».

4.2 Comparaisons selon les établissements

Nous ne relevons pas de différence entre établissements en ce qui concerne le niveau de confiance avant ou pendant l'audit.

Par contre, il y a une différence significative du nombre de lecteurs du rapport selon les établissements (de 93 % à 48 % des répondants) que nous ne pouvons pas interpréter. Nous relevons seulement que c'est dans le plus petit établissement que les acteurs ont le plus lu le rapport, c'est en même temps l'établissement où des difficultés de management et de relations interpersonnelles ont été relevées.

Nous relevons que plus l'établissement est petit, plus il y a de réponses positives (significatif) à la question concernant la prise en compte de l'audit dans le projet d'établissement. C'est dans le plus gros établissement que nous trouvons le plus de réponses négatives à cette question (83 % de l'ensemble des «non»). C'est aussi dans celui-ci que nous trouvons la plus grande proportion d'acteurs favorables pour envisager une évolution de l'établissement (92 % contre 81 % et 68 % pour les deux autres : NS) et qui relèvent qu'il y a des *situations qu'ils espé-*

raient voir évoluer, suggérées dans le rapport et qui n'ont pas changé (61 % dans le gros établissement contre 41 % et 25 % dans les deux autres : NS).

Nous savons que, dans ce «gros établissement», l'ancien directeur a gelé les conclusions de l'audit avant son départ à la retraite et il nous est dit, dans les réponses, que le nouveau directeur (arrivé six mois avant la passation des questionnaires) l'aurait ignoré ou utilisé discrétionnairement.

CONCLUSION

Nous pensons, grâce à cette première approche de l'évaluation des répercussions des audits participatifs que nous avons conduits, avoir confirmé l'existence d'une interrelation positive entre la participation des acteurs à ce travail d'audit et leur engagement actif et positif dans le devenir de leur établissement et l'évolution de leurs propres pratiques.

Nous avons, dans cette analyse, retenu surtout les résultats statistiquement significatifs. La lecture des tableaux en annexe nous montre que, dans tous les cas (à quelques exceptions près que nous avons tenté d'interpréter), le fait de participer activement à l'analyse, à la compréhension de leurs situations passées et actuelles et à l'élaboration de leurs orientations futures (tout le travail de l'audit participatif) est un facteur très favorable pour amener les personnels à se mobiliser pour contribuer à l'évolution de leur établissement.

Pour reprendre une de nos conceptions et renforcer le principe que l'évaluation d'établissement (l'audit participatif étant équivalent à une évaluation formative) est à conduire comme un processus, il ne s'agit pas de faire une évaluation, mais de se mettre en travail d'évaluation, comme il s'agirait aussi, concomitamment, de se mettre en projet. C'est ce qui nous amené à remplacer le concept d'«audit participatif» par celui de coévaluation interactive.

RÉFÉRENCES

ARDOINO, J. (1970).
Management ou commandement. Participation ou contestation. Paris : Épi, ANDSHA.

ARDOINO, J. et BERGER, G. (1989).
D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. ANDSHA, Matrice.

AUBÉGNY, J. (1989).
L'évaluation des organisations éducatives. Maurecourt : Éd. universitaires UNMFREO, Mésonance.

BOLLEN, R. et HOPKINS, D. (1988).
La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. OCDE-ISIP, Economica.

BROCH, M. et CROS, F. (1987).
Méthodes, techniques, outils pour élaborer des projets dans les établissements d'enseignement. Paris : INRP.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1985).
L'acteur et l'institution. L'analyse interne des établissements. Paris : Impasse bon secours 75011.

COUDRAY, R. (1986).
L'audit participatif d'établissements de l'enseignement agricole. *Éducation permanente, 91*, 97-106.

DAUVISIS, M.C. (1991).
Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. Les évaluations (p. 14-21). Colloque AFIRSE, Carcassonnes.

LADERRIÈRE, P. (1989).
Les pays industriels et l'évaluation. Le contexte de développement d'une nouvelle stratégie. *Bulletin de l'Association française des administrateurs de l'éducation, 1*, 83-94.

LEBOTERF, G. *et al.* (1985).
L'audit de la formation professionnelle. Paris : Éditions Organisation.

LECOINTE, M. et REBINGET, M. (1990).
L'audit d'établissement scolaire. Paris : Éditions Organisation.

MICHON, C. et STERNE, P. (1985).
La dynamisation sociale. Paris : Éditions Organisation.

ANNEXE
TABLEAUX DE DONNÉES DE RÉFÉRENCES

			Fait partie d'un syndicat		Fait partie d'une association	
			N S ← →			
			38* oui	25 non	8 oui	45 non
Confiance avant l'audit	43*	oui	72,2	66,7	71,4	76,3
	18	non	27,8	33,3	28,6	23,7
Confiance pendant l'audit	46	oui	71,4	77,8	85,7	76,3
	15	non	28,6	22,2	14,3	23,7

			Fait partie d'un syndicat		Fait partie d'une association	
			N S ← →			
			38* oui	25 non	8 oui	45 non
A lu le rapport	46*	oui	80	46	85,1	63,5
	22	non	20	54	14,3	36,4
A eu l'occasion de l'audit	50	oui	81,6	63,6	75	73,8
	17	non	18,4	36,4	25	26,2
A reparlé de l'audit en termes	25	+	66,7	35,7	50	58,6
	18	neut.	29,6	57,1	50	37,9
	2	-	3,7	7,1	0	3,4
Modification dans le travail après l'audit	18	oui	41,2	10	14,3	28,2
	44	non	58,8	90	85,7	71,8
Prise en compte de l'audit pour élaborer le projet	39	oui	72,2	31,8	71,4	46,3
	6	non	8,3	13,6	0	14,6
	22	NSP	19,4	54,5	28,6	39
Attitude pour envisager l'évolution de l'établissement	47	Fav.	87,5	61,1	85,7	78,4
	10	Ind.	9,4	33,3	14,3	16,2
	2	Host	3,1	5,6	0	5,4
Y a-t-il des situations suggérées dans l'audit qui n'ont pas changé?	19	oui	57,7	18,7	66,7	42,9
	5	non	7,7	12,5	0	8,6
	22	NSP	34,6	68,7	33,3	48,6
Y a-t-il eu propositions du rapport délibérément abandonnées?	11	oui	26,9	17,6	50	17,6
	2	non	3,8	5,9	0	5,9
	33	NSP	69,2	76,5	50	76,5
Avez-vous demandé une formation?	10	oui	31	5,9	20	21,6
	40	non	69	94,1	80	78,4

* Effectifs de référence
Encadrés: liaisons significatives

Tableau de contingence en %
Seuil de signification $P \leq 0,05$

ANNEXE (SUITE)
TABLEAUX DE DONNÉES DE RÉFÉRENCES

			Fait partie d'un syndicat		Fait partie d'une association	
				NS ←→		
	38*	oui	25	non	8	oui	45	non
Avez-vous donné votre avis pour engager l'audit	22*	oui	42,9	15	28,6	32,5
	40	non	57,1	85	71,4	67,5
Quelle opinion aviez-vous pour engager l'audit	39	Fav.	70,6	50	71,4	61,5
	3	Déf.	29,4	50	28,6	38,5
	21	Neut				
Étiez-vous dans le groupe de pilotage	11	oui	21,2	9,5	42,9	12,5
	50	non	78,8	90,5	57,1	87,5
Le groupe de pilotage est-il important	40	oui	75	50	71,4	65,8
	2	non	6,3	0	0	2,6
	17	ind.	18,7	58	28,6	31,6
Êtes-vous satisfait de la composition du groupe de pilotage	28	oui	62,1	31,6	42,9	50
	5	non	6,9	10,5	14,2	8,3
	22	ind.	31	57,9	42,9	14,7
Êtes-vous satisfait du travail du groupe de pilotage	17	oui	40,7	15,8	42,9	25,7
	7	non	14,8	5,3	42,9	5,7
	29	NSP	44,4	78,9	14,2	68,6
Avez-vous été suffisamment informé de l'audit	43	oui	81,3	50	85,7	66,7
	11	non	9,4	35	0	23,1
	6	NSP	9,4	15	14,3	10,3
Avez-vous été interviewé	41	oui	77,1	45	62,5	64,1
	23	non	22,9	55	37,5	35,9
Sinon, auriez-vous souhaité être interviewé	13	oui	55,6	54,5	33,3	64,3
	7	non	33,3	27,3	33,3	28,6
	4	ind.	11,1	18,2	33,3	7,1
Votre participation à l'audit est estimée	29	suff	60	50	57,1	59,4
	20	ins.	40	50	42,9	40,6

* Effectifs de référence
Encadrés: liaisons significatives

Tableau de contingence en %
Seuil de signification $P \leq 0,05$

ANNEXE (SUITE)
TABLEAUX DE DONNÉES DE RÉFÉRENCES

			A fait partie du groupe de pilotage		A été interviewé		Estime que sa participation a été suffisante	
			11* oui	50 non	41 oui	23 non	29 oui	20 non
Confiance avant l'audit	43*	oui	90,9	71,7	71,8	78,9	89,7	66,7
			9,1	28,3	28,2	21,1	10,3	33,3
Confiance pendant l'audit	46	oui	90,9	76,6	75	78,9	89,7	57,9
	15	non	9,1	23,4	25	21,1	10,3	42,1

			A fait partie du groupe de pilotage		A été interviewé		Estime que sa participation a été suffisante	
			11* oui	50 non	41 oui	23 non	29 oui	20 non
A lu le rapport	46	oui	100	66,7	82,1	50	89,7	57,9
	*	non	0	33,3	17,9	50	10,3	42,1
	22							
A eu l'occasion de reparler de l'audit	50	oui	90,9	74,5	82,1	66,7	82,1	66,7
	17	non	9,1	25,5	17,9	33,3	17,9	33,3
A reparlé de l'audit en termes	25	+	70	53,1	53,1	72,7	72,7	41,7
	18	N	30	40,6	43,7	18,2	27,3	41,7
	2	-	0	6,3	3,1	9,1	0	16,7
Modification dans le travail après l'audit	18	oui	36,4	28,3	41	10	32,1	27,8
	44	non	63,6	71,7	59	90	67,9	72,2
Prise en compte de l'audit pour élaborer le projet	39	oui	81,8	53,1	66,7	47,8	64,3	52,6
	6	non	9,1	10,2	7,7	13	10,7	10,5
	22	nsp	9,1	36,7	25,6	39,1	25	36,8
Attitude pour envisager l'évolution de l'établissement	47	Fav	100	75,6	76,3	85	89,3	68,4
	10	Ind	0	20	21,1	10	7,1	26,3
	2	Hos	0	4,4	2,6	5	3,6	5,3
Y a-t-il des situations suggérées dans l'audit qui n'ont pas changées	19	oui	71,4	35,1	48,3	26,7	45,5	40
	5	non	14,3	18,8	13,8	6,7	9,1	20
	22	nsp	14,3	54,1	37,9	66,7	45,5	40
Y a-t-il eu des propositions du rapport délibérément abandonnées	11	oui	37,5	22,2	30	14,3	28,6	25
	2	non	12,5	2,8	6,7	0	4,8	0
	33	nsp	50	75	63,3	85,7	66,7	75
Avez-vous demandé une formation	10	oui	57,1	14,3	27,3	6,2	31,8	11,8
	40	non	42,9	85,7	72,7	93,8	68,2	88,2

* Effectifs de référence
Encadrés: liaisons significatives

Tableau de contingence en %
Seuil de signification $P \leq 0,05$

ANNEXE (SUITE)
TABLEAUX DE DONNÉES DE RÉFÉRENCES

			A fait partie du groupe de pilotage		A été interviewé		Estime que sa participation a été suffisante	
	11*	oui	50	non	41	oui	23	non	29	oui	30	non
Avez-vous donné votre avis pour engager l'audit	22	oui	81,8	27,7	41		30		42,9		36,8	
	*	non	18,2	72,3	59		70		57,1		63,2	
	40											
Quelle opinion aviez-vous pour engager l'audit	39	f	81,8	61,2	67,5		54,5		75,9		57,9	
	3	d	18,2	38,8	32,2		45,5		24,1		42,1	
	21	n										
Étiez-vous dans le groupe de pilotage	11	oui			23,1		9,5		35,7		0	
	50	non			76,9		90,5		64,3		100	
Le groupe de pilotage est-il important	40	oui	100	61,7	73		57,1		81,5		52,6	
	2	non	0	2,1	0		9,5		0		5,3	
	17	I	0	36,2	27		33,3		18,5		42,1	
Êtes-vous satisfait de la composition du groupe de pilotage	28	oui	90,9	40,9	57,1		40		71,4		18,7	
	5	non	0	11,4	8,6		10		0		31,3	
	22	I	9,1	47,7	34,3		50		28,6		50,0	
Êtes-vous satisfait du travail du groupe de pilotage	17	oui	70	23,8	35,3		26,3		38,5		23,5	
	7	non	30	7,2	17,6		5,3		15,4		17,6	
	29	nsp	0	69,0	47,1		68,4		46,2		58,8	
Avez-vous été suffisamment informé de l'audit	43	oui	100	64,6	82,1		52,4		89,7		57,9	
	11	non	0	22,9	10,3		33,3		3,4		26,3	
	6	I	0	12,5	7,6		14,3		6,9		15,8	
Avez-vous été interviewé	41	oui	81,8	61,2					82,8		50	
	23	non	18,2	38,8					17,2		50	
Auriez-vous souhaité être interviewé	13	oui	50	52,4	33,3		57,1		33,3		63,6	
	7	non	50	28,6	33,3		28,6		33,3		36,4	
	4	I	0	19,0	33,3		14,3		33,3		0	
Votre participation à l'audit est estimée	29	S	100	48,6	70,6		33,3					
	20	I	0	51,4	29,4		66,7					

* Effectifs de référence
Encadrés: liaisons significatives

Tableau de contingence en %
Seuil de signification $P \leq 0,05$

CLIN D'ŒIL HISTORIQUE

JACQUES PLANTE
Université Laval

INTRODUCTION

L'évaluation des programmes et, dans son prolongement, celle des institutions ou des établissements ne sont pas une activité nouvelle. Worthen (1990) signale qu'elle se pratiquait en Chine, 2000 ans avant Jésus-Christ, et qu'on a continué de la faire depuis. Les premières démarches officielles toutefois remonteraient chez les américains à Joseph Rice qui, en 1897-1898, a mené des études comparatives sur l'efficacité de certains programmes de langue. C'est toutefois au cours des années soixante à soixante-dix que l'évaluation des programmes et des politiques est devenue un réel champ d'étude et qu'elle a connu, chez nos voisins américains, une période de développement rapide.

Cet intérêt grandissant est en bonne partie attribuable à la conjoncture politique et économique qui existait à ce moment. On se souvient que les Soviétiques ont devancé les Américains dans la course au premier satellite. Le sentiment d'échec ressenti, par les politiciens d'abord et par la société américaine ensuite, a donné naissance au syndrome postspoutnik qui s'est matérialisé par une grande inquiétude concernant la qualité de la formation offerte aux étudiants américains. Cette inquiétude se nourrissait d'une certaine anxiété devant les problèmes sociaux qui surgissaient d'une manière de plus en plus violente au sein des communautés noires et des classes défavorisées. Elle était alimentée également par un malaise devant le développement rapide et souvent imprévisible de la technologie. Ce climat d'appréhension a obligé les responsables politiques à débloquer des fonds vers l'éducation et à créer des groupes de travail chargés de concevoir de nouveaux programmes de formation. Parallèlement à ces efforts, la société américaine a exigé qu'on la rassure quant à la qualité des programmes offerts et à la pertinence des politiques qui les encadrent.

C'est de la conjonction de ces pressions sociales, politiques et économiques à l'égard des programmes et des politiques qu'est issue une philosophie de gestion appelée «accountability». Cette philosophie, qui

a été justifiée également sur la base de certaines considérations d'ordre éthique, repose sur l'idée que les responsables d'un programme d'État doivent rendre des comptes à l'État, qu'ils sont comptables de leurs décisions et de leurs actions concernant les diverses actions d'un programme. Un programme devient ainsi un objet imputable, une hypothèse d'intervention dans un milieu que l'on doit éprouver et ajuster au besoin. C'est pendant cette période de restructuration et de consolidation que l'on a sollicité l'aide de chercheurs et praticiens spécialisés en évaluation, afin qu'ils développent des méthodes d'évaluation. Ces méthodes, qui ont pris le nom de modèles, ont été expérimentées avec succès, à divers degrés, dans plusieurs secteurs d'activités et à divers niveaux : en éducation d'abord, puis dans plusieurs autres programmes publics, parapublics et privés, sur des objets relativement simples au début puis sur des réalités de plus en plus complexes et étendues. Il ne faut donc pas s'étonner que des chercheurs et des praticiens tels Alkin (1969), Guba et Lincoln (1981), Hamond (1973), Lincoln (1983), Patton (1980) Provus (1971) Stake (1967), Stufflebeam (1971), Tyler (1950) et d'autres aient effectué leurs travaux dans le domaine de l'éducation. C'est là que s'est révélé, en premier lieu et avec acuité, le besoin d'évaluer les programmes. Le développement marqué de l'évaluation des programmes et sa généralisation dans les secteurs publics, parapublics et privés, sous forme de simple préoccupation d'abord parce qu'on avait mauvaise conscience de ne pas pouvoir répondre à certaines questions fondamentales qui touchent les programmes sous notre responsabilité, puis ensuite sous la forme de modèles de plus en plus opératoires, tiennent en grande partie aux efforts de ces précurseurs.

Chez nous, la préoccupation de l'évaluation des programmes et des institutions remonte tout au plus à une quinzaine d'années. Sur le plan opérationnel, sa pratique existe de façon formelle depuis environ dix ans. Elle fait suite à tout un ensemble d'expériences plus ou moins ratées où, tour à tour, nous avons essayé les méthodes et les modèles de nos précurseurs. Nous avons également expérimenté un certain nombre de techniques dont les rudiments sont sans doute déjà connus. La mode étant à l'emploi des sigles, ces techniques sont connues sous les noms de «PPBS» (Program Planning Budgeting System), «GPO» (Gestion par objectifs), «ZBBS» (Zero Based Budgeting System), «TGN»

(Technique du groupe nominal). L'analyse des échecs que nous avons subis a révélé des erreurs de parcours. Ces erreurs relevaient autant de notre méconnaissance des principales forces en cause que des choix inappropriés des approches et des stratégies d'évaluation de programmes à appliquer à de grands ensembles et qui prennent en compte le facteur humain.

1. LES ERREURS DE PARCOURS

Plusieurs erreurs de parcours ont été commises. Ainsi, l'expérience sur le terrain nous a appris que l'évaluation des programmes et des institutions dépend de la coopération entre les individus concernés. Sans cette nécessaire complicité entre les participants, sans le climat de confiance qui doit exister entre eux, du sommet à la base de l'entreprise, la probabilité de succès est très basse. Un type d'approche participatif doit donc être privilégié. Je donnerai plus tard plus de détails sur ce type d'approche. Pour l'instant, il suffit de retenir qu'une méthode d'évaluation, pour être porteuse de succès, doit, au départ, éviter de choquer les gens en place ou de provoquer chez eux des inquiétudes relativement à certains privilèges dont ils jouissent, ou relativement au confort qu'ils ressentent à l'intérieur de telle ou telle façon de fonctionner, ou encore, relativement aux pouvoirs qu'on leur accorde ou qu'ils s'attribuent de fait. Bref, la méthode d'évaluation doit tenir compte du fait que là où il y a de l'homme, il y a de l'hommerie.

Une deuxième erreur de parcours nous a coûté bien des efforts. Pour qu'une évaluation de programmes ou d'institutions puisse avoir des chances de succès, il est essentiel que les personnes qui auront à participer à une telle opération, à titre de décideur, à titre d'informateur, à titre de spécialiste, ou à titre d'évaluateur, sentent une volonté politique claire, concrète et sérieuse d'aller jusqu'au bout. Une volonté politique claire, c'est-à-dire connue, comprise de tous et diffusée à tous. Une volonté politique concrète et sérieuse, c'est-à-dire la mise sur pied d'une infrastructure qui rende possible et viable l'évaluation, et qui garantisse, tout au long de son application, la présence de personnes compétentes en matière de mesure et d'évaluation de programmes. Ces personnes doivent être capables d'accompagner les responsables de l'institution, de leur fournir un appui logistique, d'utiliser des moyens de collecte et

de traitement qui leur permettent d'obtenir les informations de qualité qu'elles réclament ou dont elles ont besoin pour prendre leurs décisions.

Une troisième erreur de parcours a souvent été commise au début de nos travaux. Nous nous sommes aperçus, souvent trop tard, du très haut niveau d'attente des gens concernés par l'évaluation. Il n'est pas rare en effet de constater que ceux qui commandent une évaluation, tout comme ceux qui y participent dans l'organisation à un titre ou à un autre, cultivent des attentes ou poursuivent les buts utopiques de trouver la vérité et de prendre la bonne décision. Encore une fois, l'expérience du terrain apprend qu'il est important que les gens concernés par une évaluation de programmes et de politiques soient prévenus des limites d'une telle opération. L'évaluation de programmes est essentiellement une activité politique. En tant que telle, elle n'a pas pour but d'aboutir aux vraies et bonnes décisions. Elle vise plutôt à prendre les plus pertinentes dans une conjoncture donnée et à éclairer les personnes concernées, de manière à faciliter un processus de décision démocratique qui permette de s'ouvrir à plusieurs points de vue. Ce n'est pas l'identification des forces ou des faiblesses d'un programme qui rend difficile l'application du processus complet de l'évaluation. Ce n'est pas non plus nécessairement l'énumération des solutions possibles. Souvent, les problèmes sont identifiés et leurs solutions connues. La difficulté, c'est de savoir quand appliquer la solution. Il devient donc important de prévenir à l'avance les personnes concernées de ne pas s'attendre à des effets spectaculaires au terme de l'opération d'évaluation. Ce n'est pas parce qu'un rapport d'évaluation est déposé que les problèmes sont résolus ou qu'ils sont à la veille de l'être. Le dépôt du rapport n'est pas la fin de l'opération, ni même le commencement de la fin. Souvent, ce n'est que la fin du commencement.

La quatrième erreur de parcours a trait à la durée de l'opération. L'évaluation des programmes, c'est d'abord et avant tout une occasion qu'une organisation se donne pour réfléchir en profondeur sur la valeur d'un programme ou d'une institution. Je crois qu'il est bon de se rappeler dans ces circonstances que la réflexion n'est pas quelque chose qui se bouscule. Il faut se donner le temps de bien préparer l'opération, de bien s'assurer que ceux dont on a besoin vont collaborer, de bien

analyser les informations recueillies et de ne pas prendre de décisions sous la pression du moment. Nous avions le choix, chez nous, entre une approche qui nous aurait permis d'évaluer un programme en deux mois et une seconde qui nous permettait d'en évaluer de dix à quinze par deux ans. Nous avons préféré la seconde. Elle oblige les spécialistes en évaluation à accompagner plusieurs équipes de responsables de programmes à la fois, mais en étalant le travail de chaque équipe. Cette façon de faire leur laisse un temps de réflexion essentiel au bon aboutissement de l'opération, tout en ne perturbant pas de manière marquée le déroulement normal des activités de l'organisation. En ce qui a trait à l'évaluation de programmes et d'institutions, il est sage, je crois, de mettre en pratique le conseil du poète qui nous invite à nous presser lentement.

La négligence de bien identifier qui est ou qui sont le ou les responsables du programme ou de l'institution évalués constitue une autre erreur de parcours dont nous avons tiré leçon. Il est fréquent, lorsqu'il s'agit des grandes institutions ou de programmes d'État, de ne pas pouvoir identifier la ou les personnes qui auront à prendre des décisions, s'il faut modifier quelque chose à ce programme. Dans le cas de programmes d'État par exemple, nous avons constaté que le programme appartient toujours au supérieur hiérarchique de celui avec lequel nous travaillons et qu'en bout de ligne, ce programme appartient au ministre qui lui s'empresse de nous indiquer qu'il relève de ses subalternes. Ici se pose donc le problème de la relation claire qui doit exister entre le mandant et le mandataire, la définition de la marge de manœuvre du mandant relativement à la prise de décisions, à l'établissement des conventions et aux règles qui doivent s'appliquer en cours d'opération. La difficulté de savoir qui est responsable de quoi et qui fait quoi entretient, au sein de l'organisation, un bas niveau de confiance à l'égard de l'évaluation des programmes et encourage le sentiment qu'il s'agit là d'une perte de temps.

Enfin, une dernière erreur de parcours m'apparaît importante à éviter. Elle consiste à appliquer un système d'évaluation à l'ensemble d'une organisation. L'évaluation est quelque chose qui s'apprend. Ainsi que pour tout apprentissage, il faut se donner le droit à l'erreur. Ici, ce

qui distingue l'erreur de la catastrophe, c'est souvent la grandeur du territoire sur lequel se répercute cette même erreur. Beaucoup de bonnes méthodes de gestion et d'évaluation se sont perdues parce qu'on avait omis ce principe. S'accorder le droit à l'erreur, cela signifie qu'il faut commencer petit, se «faire la main» et tirer leçons de ses erreurs avant de généraliser à tout le système. Je reviendrai sur ce sujet.

2. QUELQUES CONCEPTS DE BASE

Quelques mots maintenant sur le contexte dans lequel je souhaiterais présenter la problématique de l'évaluation des institutions et des programmes.

2.1 Mesure - évaluation

J'ai signalé tout à l'heure que c'est d'abord dans le monde de l'éducation que s'est posé le problème de l'évaluation des programmes et des institutions. J'emprunte donc à un auteur de bandes dessinées, que vous connaissez bien, un exemple tiré de ce secteur. La trame de fond de cette bande dessinée soulève le droit qu'a la société de questionner ce qui se passe au niveau de l'État. Si vous lisez cette bande dessinée, vous constaterez la naïveté des questions. Si vous lisez relativement bien cette bande dessinée, vous constaterez que derrière cette naïveté se cache une question de fond.

Pour bien analyser les répercussions d'une telle question, je crois qu'il serait opportun que je présente les notions de base que l'on utilise chez nous en matière d'évaluation de programme.

La mesure et l'évaluation constituent deux réalités distinctes mais germaines. Le département que je dirige à l'Université Laval de Québec porte d'ailleurs le nom de Département de mesure et évaluation. La mesure est définie comme un procédé qui permet d'attribuer un poids ou une quantité à un phénomène, à un objet ou à une situation quelconque. Cette quantification doit s'effectuer de façon rigoureuse et en fonction de règles définies à l'avance. La mesure, en soi, est donc une activité neutre et amorale et les outils utilisés à cette fin doivent satisfaire à certaines conditions, notamment la validité et la stabilité.

L'évaluation fait partie d'un autre monde. Elle fait suite à la mesure et se définit comme un jugement de valeur porté sur un phénomène, sur un objet ou sur une situation, en vue de prendre une décision. Si la mesure peut être qualifiée de «scientifique», l'évaluation ne peut prétendre à cette scientificité. Elle se montre en effet très sensible à divers aléas politiques, sociaux, économiques ou autres. On ne lui en demande pas tant d'ailleurs. Tout ce qu'on peut attendre d'une évaluation, c'est de parvenir à un objectif, c'est-à-dire à un jugement qui s'appuie de façon prédéterminée.

2.2 Évaluation «sommative - formative»

L'évaluation, avons-nous dit, est un jugement de valeur porté en vue de prendre une décision. L'univers des décisions qui s'ouvre à nous est assez restreint. En réalité, mis à part le statu quo qui est peut-être la décision politique la plus fréquente, deux types de décisions se présentent : le type sommatif et le type formatif. Ce sont là deux expressions que nous avons empruntées, pour ne pas dire calquées, à nos voisins américains qui, eux, utilisent les expressions «sommative evaluation» et «formative evaluation». L'évaluation sommative désigne toute évaluation qui a pour but de décider de l'existence même de l'institution ou du programme examinés. On dira alors de cette évaluation qu'elle est sanctionnelle. Dans le contexte de l'évaluation des programmes et des institutions, c'est là un type d'évaluation qui peut faire peur ou qui risque d'en rebuter plusieurs à cause de son allure plutôt guillotinante.

Un peu en contrepartie à ce type d'évaluation, Scriven (1967) a plaidé en faveur d'une évaluation dont le but serait d'améliorer les programmes. On a ainsi désigné par l'expression «évaluation formative» toute évaluation qui, en cours d'élaboration ou d'application d'un programme vise à rendre le programme meilleur. Bien que l'évaluation de type sanctionnel soit toujours nécessaire à l'intérieur d'un système – on ne peut en effet constamment entrer des programmes nouveaux dans un bout sans être obligé d'en extirper de l'autre bout un jour – l'évaluation formative est actuellement la plus viable dans une organisation et ce, pour des raisons pratiques et stratégiques qu'il serait peut-être trop long d'exposer ici.

2.3. Évaluation de programmes et recherche expérimentale

Si j'ai tenu à distinguer au départ le concept de mesure de celui de l'évaluation, c'est en partie en raison du fait qu'il me paraît important de ne pas confondre une opération d'évaluation avec une recherche expérimentale. Worthern et Sanders (1973) reconnaissent que l'évaluation et la recherche expérimentale constituent une forme d'investigation. Longtemps, les évaluateurs se sont pleinement investis dans la recherche de la vérité au profit même de l'utilité pour l'organisation. J'ai déjà fait allusion à cela lorsque j'ai présenté quelques-unes des erreurs de parcours qui ont marqué nos travaux. Guba a même signalé, en 1969, que les évaluations souffrent trop souvent du syndrome PDS (pas de différence significative); il a mis en garde contre l'abus de l'application de méthodes de recherche dites «scientifiques» parce qu'elles sont expérimentales, à des problèmes qui requièrent une approche évaluative. Il apparaît aujourd'hui évident que l'évaluation des programmes ou des politiques ne peut respecter les contraintes inhérentes à la recherche expérimentale. Il est difficile, par exemple, de parler d'équivalence des groupes, de traitements indépendants, de contrôle de variables, de non contamination des variables, etc. Patton, en 1984, parlait à ce sujet de la folie des méthodes dominatrices où la recherche se substitue à l'évaluation.

L'évaluation des programmes et des institutions, c'est d'abord et avant tout une occasion de réfléchir en profondeur sur la qualité d'un programme. Ce processus de réflexion s'alimente à trois questions toutes simples. Qu'est-ce que l'on veut faire par ce programme ou avec cette institution? Comment le fait-on? Comment peut-on s'assurer que ce que l'on veut faire, c'est bel et bien cela que nous faisons? Ces trois questions soulèvent des considérations qui sont autant d'ordre moral et déontologique que des considérations d'ordre pragmatique reliées à la pertinence, à l'efficacité et à l'efficience d'un programme ou d'une institution.

L'évaluation des programmes et des institutions, c'est aussi une occasion d'amener les responsables d'un programme ou d'une institution et les autres personnes concernées, à se prendre en charge et à effectuer au besoin les corrections qui s'imposent ou qui peuvent se

révéler utiles au meilleur fonctionnement de ce programme ou de cette institution. Je rappelle, en référence à cela, la difficulté d'identifier les responsables de certains programmes. Notre expérience avec les hauts fonctionnaires de certains ministères me permet d'ajouter à cette difficulté une difficulté toute aussi grande. En effet, si presque tout le monde est d'accord pour parler de programmes ou de politiques et si tous conviennent qu'ils en ont dans leur milieu, il est difficile de savoir comment ils définissent un programme, quels sont ses constituants et surtout dans quel document et sous quelle forme ce programme est écrit. Nos premiers efforts en évaluation de programmes se sont souvent limités à élaborer des guides qui permettent d'écrire un programme, d'en exposer tous les constituants de manière à rendre plus facile son évaluation éventuelle. La logique qui a présidé à cette façon de faire était simple : on ne peut pas évaluer un objet qui n'est pas défini et qui n'appartient à personne.

3. LES TROIS «P» D'UN PROGRAMME

Voici un premier aperçu de ce qu'est un programme ou une institution. Il ne s'agit pas ici d'une notion univoque. Cependant, dans la majorité des ouvrages consultés, nous retrouvons l'idée d'ensemble cohérent et organisé d'objectifs, d'activités et de ressources justifiés à partir des besoins manifestés, anticipés ou ressentis dans une société, dans un milieu ou dans une collectivité. C'est là une première définition que nous préciserons davantage plus loin, mais autour de laquelle, pour l'instant, nous pourrions facilement nous rallier. C'est là également une définition qui pourrait être adoptée rapidement par des institutions ou des grands organismes d'État. Elle véhicule l'idée de planification; elle renvoie à des dimensions sociales et organisationnelles; elle suppose des préoccupations d'efficacité et d'efficience qui, si elles sont absentes, mettraient en péril la cohérence de l'ensemble. Bref, on peut identifier dans cette définition trois éléments qui fondamentalement assurent cette cohérence et peuvent devenir tour à tour objets de l'évaluation d'un programme ou d'une institution trois éléments que j'ai qualifiés, pour des raisons pratiques, de pertinence sociale, de pertinence organisationnelle et de pertinence économique.

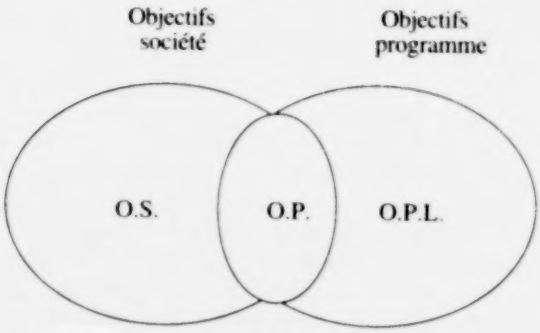
Ce sont ces trois types de pertinence que j'ai voulu illustrer dans le tableau 1.

Un programme ou une institution peut être conçu comme l'énoncé détaillé d'une hypothèse d'intervention dans un milieu ou dans une société en vue de satisfaire à des besoins qui peuvent être de tout ordre. À titre d'hypothèse, il revêt un certain caractère de fragilité et se doit d'être éprouvé ou évalué afin de s'assurer de sa qualité et, le cas échéant, d'y apporter des ajustements prometteurs d'améliorations. Cette hypothèse est le fruit de décisions politiques jugées pertinentes dans une conjoncture donnée. Idéalement, un programme devrait répondre à l'ensemble des besoins répertoriés. En pratique, des contraintes de toutes sortes viennent en limiter la portée. C'est ce que j'ai voulu illustrer dans le tableau 1 en recouvrant partiellement le cercle qui représente la société (0) par celui qui représente le programme (P). En général, cette façon de voir est réaliste puisque dans chaque situation où nous retrouvons d'un côté l'ensemble des besoins à satisfaire et de l'autre, l'ensemble des contraintes auxquelles nous sommes assujettis; les besoins se retrouvent en compétition. C'est dans cette situation que doivent se prendre les premières décisions d'ordre politique qui viendront orienter de façon fondamentale les objectifs du programme. Plusieurs chercheurs et praticiens préfèrent parler de décisions «objectives» plutôt que politiques, affirmant par là que le choix s'opère en fonction des besoins classés par ordre d'importance. Cela ne change pas grand chose dans les faits, car la détermination des critères qui servent de base à l'établissement des éléments les plus importants est elle-même l'aboutissement d'une décision politique. Les besoins étant arrêtés et les objectifs fixés, le programme ou l'institution est censé réunir un certain nombre de ressources et de moyens qui, lorsqu'ils sont actionnés en un mouvement synergique, devraient permettre de satisfaire ces besoins.

Dans un tel contexte, le tableau 1 montre que le programme ou l'institution peut être examiné par rapport à trois pertinences. D'abord, sa pertinence sociale qui consiste à vérifier l'âge du programme, c'est-à-dire son degré de correspondance avec les besoins de la société. Lors de cette phase de l'évaluation, il n'est pas rare de constater l'absence de points d'ancrage dans la société pour certains objectifs visés dans le pro-

gramme ou par l'institution. J'ai symbolisé ce phénomène par le sigle OPL dans le tableau 1, à savoir «objectif de luxe». À moins de jouir d'une quantité de ressources illimitées, le trop grand nombre de ces objectifs risque de faire vieillir rapidement le programme ou l'institution, ce qui affecte ainsi à la fois sa pertinence sociale, son efficacité et son efficience.

Tableau 1



Le deuxième type de pertinence, soit la pertinence organisationnelle d'un programme ou d'une institution, c'est-à-dire la force des liens qui unissent les divers éléments qui le composent, se justifie à partir de la nature même d'un programme ou d'une institution. Nous avons souligné antérieurement que la notion de programme ou d'institution s'apparente à l'idée d'un ensemble cohérent. C'est habituellement au niveau de ces liens que se matérialise le mieux un programme ou une institution et c'est aussi à ce même niveau que l'on est le plus souvent confronté avec l'hommerie.

La pertinence économique constitue le troisième point d'observation. Évaluer la pertinence économique, c'est s'interroger sur les coûts sociaux et pécuniaires d'un programme ou d'une institution. Sous ce couvert, nous retrouvons la relation si facile à énoncer, mais si difficile à concrétiser, de coût-bénéfice; nous retrouvons également les préoccupations de l'efficacité, de l'efficience et de l'impact du programme. Les principales questions auxquelles nous voulons répondre touchent à la

répartition des ressources à travers le programme ou l'institution, de manière à vérifier si l'on ne peut pas faire bien avec moins ou mieux avec autant. Dans ce secteur, mon expérience de terrain m'a appris que l'attrait des chiffres, la facilité avec laquelle il est possible d'engranger des statistiques de toutes sortes, de construire des tableaux, de traiter les données, le sentiment de travailler avec du solide lorsqu'on s'abrite ou qu'on travaille à l'aide d'équations mathématiques rigoureuses, mais dont les postulats sont souvent fragiles, pour ne pas dire critiquables, font que parfois on assiste à un dérapage en matière d'évaluation de programmes. Si vous me permettez un langage emprunté au domaine de l'éducation, je dirais que l'on risque de transformer une évaluation de programmes ou d'une institution qui, au point de départ, doit être conçue comme une opération à vocation pédagogique susceptible d'avoir des conséquences administratives, en une opération à caractère administratif qui peut avoir des conséquences pédagogiques. Il ne s'agit pas ici d'un simple jeu de mots. J'ai eu souvent l'occasion de constater que l'évaluation des programmes et des institutions pouvait représenter, pour certains vérificateurs, un exercice comptable très appétissant. Ce qu'il faut retenir, je crois, et je me répète, c'est que l'évaluation des programmes et des institutions est une occasion qu'une organisation se donne pour se regarder fonctionner, pour réfléchir en profondeur sur la pertinence de ses programmes d'activités et sur les façons de les améliorer.

3.1 Définition d'un programme ou d'une institution

Afin de pousser plus loin notre réflexion sur les trois «P» que nous venons de dégager, il me paraît important de proposer d'abord une définition d'un programme. Cette définition permettra de faire le point sur ce que j'ai présenté depuis le début. Elle permettra également d'envisager les cinq types d'étude auxquels peut être soumis un programme.

Un programme ou une institution, c'est un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources, qui se justifie sur la base de besoins à satisfaire dans une société, dans un milieu ou dans une collectivité et qui est placé sous la responsabilité d'une personne ou de plusieurs personnes qui en répondent.

3.2 Sept types d'étude d'un programme

Prise mot à mot, dans le contexte des trois «P» auxquels je viens de faire référence, cette façon de définir un programme ouvre cinq fenêtres d'observation. Ces points d'observation, parce qu'ils questionnent les liens entre les éléments observés, deviennent autant de conditions auxquelles, selon moi, un programme ou une institution devrait satisfaire, du moins dans la mesure du possible. Chacune de ces fenêtres d'observation devient en fait une étude évaluative particulière qui comporte ses propres démarches méthodologiques et qui suppose une quincaillerie instrumentale qu'il serait trop long d'expliciter ici.

Ainsi, l'examen des liens entre les objectifs du programme ou de l'institution et les besoins à satisfaire a donné naissance à l'étude de pertinence d'un programme ou d'une institution, ou si on préfère, à ce qui a été qualifié précédemment de «pertinence sociale». L'examen interne du programme ou d'une institution, c'est-à-dire sa «pertinence organisationnelle», a permis le développement d'un type d'étude appelé «étude de cohérence». L'analyse des relations entre les objectifs du programme ou de l'institution et les résultats obtenus conduit à une «étude d'efficacité», alors que l'examen des ressources en relation avec ces mêmes résultats justifie une quatrième étude qu'on a appelée «étude d'efficience». Dans ce type d'étude, le but recherché est d'évaluer s'il est possible de faire autant avec moins ou de faire mieux avec autant. À ces quatre types d'étude, nous en ajoutons un cinquième qui tient compte de l'environnement dans lequel le programme s'insère. Il s'agit de l'étude d'impact. Il est bon de remarquer à ce sujet que l'impact d'un programme ou d'une institution constitue une information de plus en plus en demande par les preneurs de décisions. La connaissance de l'impact d'un programme ou d'une institution peut en effet influencer grandement le comportement des preneurs de décisions. Imaginons, par exemple, qu'à la suite de quatre des cinq études d'un programme de subvention aux pêcheurs hauturiers, il apparaît que ce programme est pertinent, compte tenu des besoins spécifiques des pêcheurs, qu'il est cohérent dans son ensemble, mais que, sur les plans de l'efficacité et de l'efficience, il apparaît coûter beaucoup plus qu'il ne rapporte réellement. Sous le strict regard de ce dernier point de vue, on pourrait être

porté à abandonner le programme. Une étude d'impact pourrait révéler cependant que l'arrêt des subventions pourrait, à court terme, conduire les pêcheurs au chômage, à moyen terme, les mener au bien-être social et à long terme, entraîner la désagrégation d'un tissu social (fort taux d'alcoolisme, dépressions, etc.) et un coût monétaire élevé pour la société. Ces informations relatives à l'impact du programme pourraient alors justifier certains décideurs de maintenir ce programme apparemment «non rentable».

Enfin, on peut envisager une sixième et une septième étude. Il s'agit d'études qui concernent «l'à propos» de l'institution ou du programme et le maintien à moyen et à long terme des résultats observés.

Ces sept types d'étude permettent, selon nous, de faire un examen assez exhaustif d'un programme ou d'une institution. Nos efforts de recherche ne portent pas principalement sur la conception ni sur l'élaboration d'instruments de mesure standards. Nous croyons qu'il est relativement rare qu'un même outil conçu pour un programme ou une institution spécifiques puisse être utilisable, sans modifications, dans un autre programme. Nous avons certes certains outils standards, mais ils sont utilisés seulement dans le cadre de programmes et d'institutions de formation. Nos recherches concernent surtout le développement d'une méthodologie et d'une technique qui permet de développer rapidement des instruments d'enquête avec la participation des personnes concernées. Je fais allusion ici à la méthode en trois phases, que nous avons appelée CID : une phase de concertation, une phase d'induction et une phase de déduction. Dans un premier temps, cette méthode mise sur la recherche d'une synergie au sein d'un groupe de travail. La deuxième phase fait appel à un processus reconstructif par lequel, partie en raisonnant, partie en observant, les experts consultés identifient certains indicateurs et produisent des énoncés qui servent de matériaux de base à l'élaboration des outils de mesure. Des méthodes de travail consensuelles sont ici utilisées, particulièrement celle qu'on a mise au point au cours des quatre dernières années et qui porte le nom de TRIAGE. Ce nom désigne à la fois le but principal visé, c'est-à-dire le tri d'informations, mais il constitue également un sigle qui décrit la nature même de la technique, c'est-à-dire une technique de recherche d'information

par animation d'un groupe-expert. La troisième phase de la méthode CID se caractérise par une activité de déduction. Elle a lieu au moment où les données sont disponibles et où elles font l'objet de vérification et de traitement statistique. Elle a pour but de dégager des tendances ou des ordres d'importance au niveau des forces et des lacunes du programme ou de l'institution relativement à sa pertinence, à sa cohérence, à son efficacité, à son efficience et à son impact.

4. QUI EST L'ÉVALUATEUR ET QUEL EST SON RÔLE?

Le terme «évaluateur» peut devenir un terme ambigu lorsqu'il s'agit d'évaluer un programme. Nous ne savons pas toujours s'il désigne la personne spécialisée en mesure et évaluation, celle qui prend des décisions où celle qui, à la fois, fait office de spécialiste en évaluation et de preneur de décision. Lincoln (1986) a identifié quatre générations d'évaluateurs depuis les débuts de la courte histoire de l'évaluation des programmes et des institutions : 1) le technicien, 2) le planificateur, 3) l'évaluateur-juge, 4) l'animateur-conseil. Selon cette auteure, chacune de ces générations se veut une réponse à la génération précédente, tout en assumant les tâches et responsabilités qui la caractérisaient.

Bien que cela soit intéressant, il serait trop long ici de décrire en détail chacune de ces générations. Nous nous limiterons à effleurer la dernière parce que, telle que la décrit Lincoln, elle se rapproche beaucoup de la pratique et de la philosophie de l'évaluation des programmes et des institutions que nous avons développées, à titre de collaborateur ou de conseiller, dans diverses institutions et entreprises. Cette façon de pratiquer l'évaluation ne se veut pas une simple réplique aux critiques adressées aux trois générations précédentes. Elle constitue plutôt la meilleure réponse dont on peut disposer actuellement aux multiples problèmes techniques, méthodologiques, éthiques et humains qui peuvent surgir au cours d'une évaluation de programmes dans une grande organisation. Elle permet d'assurer la grande majorité des tâches et des responsabilités attachées aux générations précédentes tout en autorisant l'éclatement de ces dernières. En effet, l'évaluateur actuel, celui que Lincoln qualifie de quatrième génération, n'est plus perçu comme un spécialiste qui influence le comportement du preneur de décision. Il n'est pas non plus

celui qui aura à juger si quelque chose est bon ou mauvais dans une conjoncture donnée. Son rôle se résume essentiellement à agir dans le respect des besoins du milieu dans lequel il travaille à titre de conseiller ou d'aviseur afin d'assurer la conduite d'une évaluation de programmes. Les décisions qui devront se prendre en cours de route devront être prises et entièrement assumées par les gens directement concernés dans le milieu au regard des critères qu'ils auront eux-mêmes déterminés, à partir de leur propre système de valeurs. L'évaluateur devient alors un expert-conseil dont l'expertise se conforme à la morale sociale du milieu dans lequel il travaille et aux attentes des personnes qui lui adressent un mandat. Dans la foulée de Shapiro (1985) qui décrit la zone d'opération d'un évaluateur, ce dernier doit être conscient qu'il doit évoluer à l'intérieur de trois contextes interdépendants et pratiquement indissociables : un contexte éthique, un contexte organisationnel et un contexte politique. Sous l'aspect de l'éthique, il doit surtout se préoccuper du «design» de l'évaluation (collecte et traitement des informations, interprétation, consentement des participants, protection de leur intégrité, établissement de critères évaluatifs, etc.). Sous l'aspect organisationnel, il se préoccupe du fonctionnement et des interactions entre les composantes d'un programme ou d'une institution (identification des paramètres à mesurer, pertinence sociale du programme et de l'institution, cohérence, efficacité, efficience, etc.). Finalement, à l'intérieur du contexte politique, c'est-à-dire celui principalement déterminé par le mandant, ou celui que l'on appelle trop rapidement peut-être le décideur, l'évaluateur se limite à présenter des informations de manière à permettre la prise de décision. Au plus loin, il s'autorise des recommandations adressées au mandant sur la stricte base des informations collectées, mais il n'est jamais partie prenante de la prise de décision. Pour être bref, disons que l'application de notre méthodologie d'évaluation – j'irais jusqu'à dire que l'application de toute méthodologie d'évaluation – dépend de ces trois contextes.

5. QUELQUES EXEMPLES TIRÉS DU TERRAIN

5.1 Le syndrome de Pénélope

L'omission et la négligence d'un de ces contextes au détriment de l'autre risquent de faire sourdre des malentendus, des tensions, voire

des conflits difficiles à résoudre pendant une évaluation de programmes, surtout lorsque l'évaluation de programmes est conçue comme une activité de contrôle qui relève exclusivement du droit de gérance et qui peut être menée sans la collaboration réelle de l'ensemble des personne concernées. Généralement, une telle approche coercitive déclenche une chaîne de comportements de résistance et rend difficile la conduite de l'évaluation. D'après Kilburg (1980), la nature de ces résistances peut être psychologique ou philosophique. Ces résistances se décèlent chez toutes les personnes concernées et à tous les niveaux de la hiérarchie. Elles s'expriment également sous une forme passive ou active. Ainsi, nous avons souvent observé une série typique de comportements que j'ai appelé le syndrome de Pénélope. Il se manifeste surtout dans des milieux où l'évaluation relève d'un pouvoir coercitif. Dans un tel contexte, les gens n'ont pas le choix de prendre part ou non à l'évaluation. Ils doivent le faire. Or nous savons tous qu'au cours du déroulement d'une telle opération, nous devrons consulter ces gens, les réunir, discuter avec eux, leur demander de nous fournir des documents, des informations ou d'autres choses. Généralement, les gens acceptent de «faire» ce qu'on leur demande. Y a-t-il des décisions de prises au cours de réunions? Ils les prennent en note... mais ils nous diront à la prochaine réunion que ce n'est pas ce qu'ils avaient compris. Doivent-ils se réunir à telle date? D'accord... sauf que la veille de la réunion, ils ne peuvent pas venir à cause d'un conflit d'horaire. Doivent-ils fournir des informations? Oui... mais ces informations ne sont plus disponibles ou elles sont incomplètes. Bref, les gens défont l'après-midi ce qu'ils avaient décidé de faire le matin. C'est l'histoire de Pénélope qui se répète. Sous la pression, elle avait accepté le remariage et avait fixé qu'il aurait lieu le jour où elle aurait terminé de tisser sa toile. Ce que l'histoire nous a appris, c'est qu'elle tissait le jour et détissait la nuit.

5.2 L'effet Blanche-Neige

Une évaluation, ce n'est pas, chacun s'en doute fort bien, une opération de thuriféraires. Il s'agit avant tout d'un regard attentif, sans détour ni complaisance, porté sur un programme, afin d'y apporter des améliorations, si cela s'avère pertinent et possible, ou de décider de son abandon. On se souvient que nous définissons notre rôle d'évaluateur

en termes de relation d'aide. Dans ce rôle, l'évaluateur devient en quelque sorte le miroir de la réalité examinée; il reflète les bons côtés comme les travers; il témoigne des forces comme des faiblesses, mais il ne condamne rien et n'absout rien. Lorsque le dysfonctionnement d'un programme s'avère, ou encore lorsque les mauvaises nouvelles sur un programme l'emportent sur les bonnes, il n'est pas rare que l'on s'en prenne à l'évaluateur, à sa compétence, aux méthodologies qu'il a utilisées, aux informateurs qu'il a consultés, etc. J'associe ce genre de comportement de défense à la situation où se trouvait le miroir lorsqu'il a été interrogé par la sorcière dans le conte de *Blanche-neige et les sept nains* : «Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle?». Tant et aussi longtemps que la réponse a été positive, il n'y a pas eu de problèmes pour le miroir. Le jour où la réponse a été négative, le miroir a été cassé.

Alors que le syndrome de Pénélope peut être observé surtout chez les employés d'une organisation, l'effet Blanche-Neige se révèle surtout chez les responsables du programme. Chacun de ces phénomènes, considéré individuellement ou en interaction, peut nuire considérablement à la conduite de l'évaluation. Ces phénomènes sont cependant évitables, du moins dans une large mesure. Il m'apparaît que la meilleure stratégie consiste à nouveau à mettre en application le principe sur lequel j'ai insisté à plusieurs reprises, à savoir celui de s'assurer de la participation pleine et entière de toutes les personnes concernées, avant et pendant l'opération. Pour contrer le syndrome de Pénélope, il suffit, bien souvent, de clarifier et de faire connaître les buts de l'évaluation et de porter une attention particulière au phénomène de l'hommerie. Il est important par exemple que les personnes concernées sachent par quels canaux et entre les mains de quelles personnes chemineront ou transiteront les informations recueillies. Il s'avère tout aussi important que ces personnes obtiennent des garanties suffisantes, leur assurant que ces informations seront traitées dans l'anonymat le plus strict, qu'elles ne seront pas versées dans leur dossier personnel et qu'elles ne pourront être utilisées contre quiconque des membres de l'organisation. Pour éviter l'effet Blanche-Neige, il faut que la méthodologie de l'évaluation mise de l'avant dans une organisation fasse en sorte que les responsables de programmes soient forcés de prendre des décisions tout au long du déroulement de l'évaluation. En agissant de cette façon, les responsables du programme

demeurent les maîtres d'œuvre de l'opération. C'est à eux qu'il revient d'avaliser chacune des étapes importantes du processus. Cette façon de faire comporte de nombreux avantages, autant pour les responsables des programmes qui au terme ont à assumer leurs décisions que pour le spécialiste en évaluation qui, dans ces circonstances, s'assure de fonctionner de pair avec ses mandants et évite de se substituer à eux au cours du processus.

5.3 Sincérité n'est pas toujours vérité

L'effet Blanche-Neige ne se limite pas à une action contre le spécialiste en évaluation, «sa» méthodologie, «ses» outils ou autre. Il peut entraîner aussi une lecture affective du rapport technique d'évaluation que nous produisons. Nous l'intitulons «rapport technique d'évaluation» parce que nous voulons éviter à tout prix que ce rapport soit perçu comme un rapport d'évaluation ou qu'il puisse en tenir lieu. C'est dans ce rapport qu'est consignée la totalité des informations recueillies au cours de l'évaluation et, comme il a été mentionné précédemment, aucun jugement de valeur de notre part n'y est énoncé. Si, aux yeux des responsables du programme, le rapport semble davantage contenir des éléments négatifs, ils auront tendance à effectuer une lecture affective du rapport, ce qui risque d'en voiler la nature et de compromettre ses suites. Nous avons observé à plusieurs reprises en effet qu'un rapport plutôt négatif s'empoussière rapidement sur une tablette sans qu'aucune suite ne lui soit donnée.

Sachant que ce genre de réaction n'est pas de nature à encourager l'évaluation des programmes, nous en sommes venu à formuler une question que l'on adresse aux responsables du programme dès la première page de ce rapport technique d'évaluation. Cette question est une invitation à continuer leur réflexion sur le programme ou l'institution et à faire preuve de responsabilité vis-à-vis les informations dont ils prendront connaissance. Elle est aussi une porte qu'ils peuvent emprunter pour continuer leur travail sans pour autant se sentir mal jugés. Elle est enfin un moyen de les empêcher de confondre le thermomètre avec le médicament; le rapport technique étant la responsabilité du spécialiste en évaluation, les remèdes à apporter aux problèmes relevés demeurent la

responsabilité des preneurs de décisions. Cette question se formule d'une manière toute simple. Est-ce que vous jugez que ce que l'on rapporte dans ce rapport est vrai? Si oui, vous avez du travail à faire. Si non, c'est comme cela que nos informateurs vous perçoivent. Vous avez du travail à faire.

Selon les paramètres que nous devons mesurer au cours d'une évaluation de programmes, nous demandons aux responsables du programme de nous indiquer les informateurs ou les sources d'information qu'ils jugent les plus crédibles, pour nous fournir une information de qualité. Nous prenons alors bien soin de faire remarquer aux responsables qu'il existe une différence entre la sincérité des informateurs et la vérité. Tout en admettant que nos informateurs sont sincères, les responsables du programme ou de l'institution ont à décider si ce qu'ils disent est vrai et à partir de là, de se mettre au travail. Personne d'autre ne peut le faire à leur place.

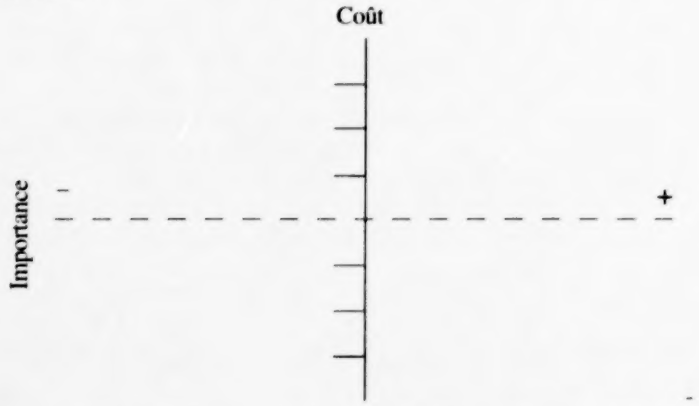
6. VOIES EN DÉVELOPPEMENT

6.1 Les référenciels de décisions

J'aborde ci-après quelques-uns des problèmes qui, actuellement, nous préoccupent. Nous avons vu au point 3.2 que nous pouvions observer un programme ou une institution sous sept aspects différents. Le premier de ces aspects concernait la pertinence sociale du programme. Ce type d'étude comporte certaines difficultés, notamment en ce qui a trait à la mesure des besoins lorsqu'on veut respecter le contexte dans lequel se situe le preneur de décisions. Nous développons actuellement des moyens pour mesurer ces besoins de manière à rester conforme aux critères de références sur lesquels se base un décideur pour prendre ses décisions.

Nos travaux nous ont permis d'identifier un certain nombre de ces critères que nous appelons «référenciels de décisions». En appliquant un procédé très simple en statistique, celui de la transformation linéaire, nous standardisons nos échelles de mesure et nous en rapportons les résultats sur deux axes pour faciliter l'interprétation des données

par les décideurs. À titre illustratif, rapportons-nous à l'illustration ci-dessous.



Ce tableau illustre une situation où, pour un décideur donné, les référenciels de décisions sur lesquels il s'appuie sont l'importance et le coût des besoins à combler. Ce décideur aurait pu tout aussi bien considérer le degré d'urgence de ces besoins, leur cycle, leur degré de partage ou autre. Il est sous sa responsabilité de déterminer ces référenciels. Dans la situation illustrée ci-dessus, la mesure du coût et de l'importance des besoins s'effectue auprès d'informateurs que ces décideurs jugent crédibles, soit pour couvrir ces deux référentiels, soit pour couvrir l'un ou l'autre de ces référenciels. Il suffit par la suite de calculer la coordonnée de chaque besoin mesuré et de la situer dans le quadrant approprié. Le décideur dispose ainsi d'un schéma d'ensemble qui correspond à ses référenciels de décisions, à partir duquel il lui est possible de choisir les besoins que le programme devrait combler. Partant de là, il pourra être à même de juger si le programme en cours répond aux «bons» besoins. Cette voie de recherche paraît prometteuse. Elle devrait permettre éventuellement d'accélérer nos méthodes d'évaluation de programmes et faciliter en même temps la prise de décisions chez les responsables de programmes.

6.2. Les techniques consensuelles

Toujours dans la perspective du développement de nos travaux, nous nous penchons également sur la mise au point de techniques susceptibles d'accélérer la confection et la mise au point de nos instruments de mesure et d'enquête. Au point de départ, nous utilisions une technique américaine appelée Delphi. Il s'agit d'une technique puissante mais qui exige de six à neuf mois d'application. Aujourd'hui, nous disposons d'une technique que nous avons élaborée au cours des cinq années passées et à laquelle j'ai fait déjà allusion; il s'agit de la technique TRIAGE, c'est-à-dire la technique de recherche d'informations par animation d'un groupe-expert. Tout en assurant la qualité de l'outil à confectionner, elle permet un gain de temps considérable puisqu'elle peut s'appliquer à l'intérieur d'une seule journée. Nous faisons encore certains essais avec cette technique, mais d'ores et déjà, je peux dire qu'elle fonctionne bien.

6.3 Rapport technique d'évaluation informatisé

Lorsque toutes les informations jugées pertinentes ont été saisies, les personnes responsables d'une évaluation de programmes désirent obtenir un rapport technique d'évaluation le plus rapidement possible. Au début de nos opérations, il s'écoulait un temps relativement long entre la fin de la collecte d'informations et le dépôt du rapport. Tellement long d'ailleurs que les gens avaient tendance à dire au moment du dépôt du rapport que le programme évalué avait déjà changé et que le rapport arrivait trop tard.

Nous avons donc développé des moyens d'accélérer la confection du rapport. Aujourd'hui, la presque totalité du rapport est montée à l'aide de l'ordinateur. Toutes les sorties de données sont produites dans un format et avec une qualité d'impression immédiatement publiables. Nos recherches dans ce secteur portent actuellement sur la forme de présentation des données qui faciliterait au maximum la prise de décisions. Nous songeons également à mettre au point un système informatisé interactif qui permettrait aux responsables de programmes d'interroger directement l'ordinateur et de commander le traitement des données selon telle ou telle variable indépendante jugée intéressante, ou encore

de fabriquer eux-mêmes certains instruments de mesure qui leur seraient spécifiques, à partir de notre banque d'items centrale.

Comme vous le voyez, il y a encore beaucoup de place au développement et à l'amélioration. Ce qu'on désire obtenir au terme de ces développements, c'est une méthodologie d'évaluation de programmes et d'institutions axée sur l'utilité, c'est-à-dire une méthodologie qui permet à des gens de prendre des décisions les plus pertinentes, dans le bon temps et à un coût raisonnable.

Cela m'amène à aborder les postulats à la base de conception de l'évaluation des programmes. Ils se situent, comme il est facile de le remarquer, au ras des marguerites – on dit au ras des pâquerettes par ici. Le premier postulat est le suivant : «Les personnes qui possèdent les meilleures informations prennent les meilleures décisions». Ce postulat n'est pas nouveau et pratiquement tout le monde est d'accord avec cela. Notre deuxième postulat dit que «personne n'est omniscient» : il a été formulé à la suite d'observations répétées qui nous ont amené à constater que certaines organisations se caractérisent par une sorte d'«hiérarchotropisme» marquée par une tendance à reconnaître aveuglément que les meilleures idées viennent d'en haut. Dès que quelqu'un atteint un statut qui le place «au-dessus» d'un certain nombre de collègues, tout se passe comme s'il acquérait en même temps une «sagesse», une «connaissance» et une vertu nouvelles qui font que, dorénavant, ce qu'il pense est bien et ce qu'il dit est vrai, encouragé en cela, il faut bien le dire, par ceux du dessus. Ce deuxième postulat, tout le monde est prêt à le partager, mis à part certaines personnes placées à certains points stratégiques dans la hiérarchie d'une organisation et qui entretiennent à son égard un doute interrogateur. C'est compréhensible, car pour accepter ce postulat, il faut être convaincu que ce n'est pas le fait d'avoir tel ou tel statut dans une organisation qui rend automatiquement plus intelligent et plus connaissant qu'un personne de statut inférieur. Notre troisième postulat s'énonce comme ceci : «Le GBS est une variable qui se distribue aléatoirement au sein des personnels d'une organisation». Pour ceux que cela intéresse, le GBS, c'est le Gros Bon Sens. Le gros bon sens, c'est quelque chose que presque tout le monde possède. En guise de corollaire à cela, on peut affirmer que si, dans une organisation, les personnes directement concernées par l'évaluation reçoivent les bon-

nes informations, elles auront tendance à prendre les bonnes décisions. En d'autres termes, cela revient à dire que ce n'est pas toujours aux gens d'en haut de prendre des décisions, ceux d'en bas le peuvent également puisque une bonne qualité d'informations en conjonction avec le GBS sont à la base de la majorité des décisions pertinentes. On craint souvent de faire cela. Mais je suis en total accord avec ceux qui affirment qu'il faut favoriser la publication des données aux personnes concernées. À la base de cette crainte, se retrouve l'idée que ces personnes, parce qu'elles sont concernées justement, seront à la fois juges et parties. J'ai souvent eu l'occasion de constater qu'une telle assertion est tout aussi vraie à quelque niveau hiérarchique que ce soit et qu'en bout de ligne, toutes les décisions qui se prennent sont le fruit d'une interaction entre une information qui doit être de qualité et le gros bon sens de celui qui décide. La probabilité d'erreur de décision me paraît aussi forte à un niveau hiérarchique qu'à un autre. La probabilité de succès également, heureusement.

CONCLUSION

J'aimerais terminer par les quelques conseils suivants. Ils n'ont de valeur que dans la mesure où on peut tirer profit des erreurs déjà commises. Si quelqu'un songe à instaurer une méthodologie d'évaluation de programmes, ou d'institutions, il lui appartient d'en juger l'intérêt et l'utilité.

Si on me demandait d'élaborer une méthodologie d'évaluation dans des organisations de grande envergure, je guiderais ma conduite comme suit.

Premièrement, je miserais sur une approche participative de l'évaluation, c'est-à-dire sur une approche complète, soutenue, comprise, acceptée et élaborée en tenant compte des gens en place. Il ne me paraît pas possible, à notre époque, d'imaginer une opération d'évaluation de programmes ou d'institution dans laquelle on ne s'assure pas d'abord de la collaboration des gens concernés. Ce sont eux qui seront sollicités tout au long de l'évaluation. Ce sont aussi eux qui auront à subir et à actualiser les décisions, qui deviendront les véritables agents de changements dans le programme. En un mot, c'est à partir d'eux et par eux que pas-

seront toujours les changements dans un programme. Pour plusieurs, cette façon de voir l'évaluation équivaut pratiquement à demander à la queue de faire bouger le chien. Quant à moi, je suis persuadé que si les gens directement concernés ont un solide point d'appui dans l'organisation, le chien bougera et le programme s'en trouvera amélioré.

Deuxièmement, je me donnerais le droit à l'erreur. Cela signifie que je commencerais petit, que je n'appliquerais pas mon modèle d'évaluation à la grandeur de l'organisation. En effet, il n'y a pas une grande distance entre un petit succès et un grand «flop». Il faut donc se donner le temps d'apprendre, le droit de se reprendre, le temps de se «faire la main» dans son organisation en matière d'évaluation de programmes. Comme toute période d'apprentissage suppose une probabilité d'erreurs, il faut se placer dans des conditions telles qu'une erreur commise ne se répercute pas dans toute l'organisation. Si cela était, elle pourrait devenir une catastrophe par ses coûts et par ses conséquences au point de conduire une organisation à abandonner l'évaluation de programmes.

Troisièmement, je me donnerais un laps de temps suffisant pour bien mener à terme une évaluation de programmes. Quelques collègues m'ont déjà demandé comment on peut assurer la conduite d'une telle évaluation. Je leur ai répondu : «En se donnant du temps et en assurant un leadership.» Le style de leadership que je leur ai suggéré s'appuie sur la patience du leader vers l'atteinte des objectifs visés au terme de l'évaluation. En bref, ce que je préconise, c'est un style que je qualifierais de «style cowboy». On a tous regardé un jour ou l'autre un bon vieux film western dans lequel quelques cowboys escortent un troupeau de bœufs : au moment où ces cowboys décident d'infléchir la course du troupeau, ils ne se placent pas devant les bêtes pour leur indiquer de tourner à droite ou à gauche. S'ils commettaient cette erreur, chacun sait ce qui leur arriverait. Ils seraient tout simplement écrasés. Leur méthode est simple. Ils identifient d'abord les têtes dirigeantes, ils se fixent un objectif suffisamment lointain et, en accompagnant en parallèle le troupeau, ils jouent du coude et de l'épaule, en douceur, de façon à ce que la résultante de leurs efforts provoque le changement escompté. Appliquée à l'organisation, cette analogie, peut-être un peu facile, m'amène à vous suggérer d'utiliser une méthodologie d'évaluation qui respecte le rythme

organisationnel et qui permet d'accompagner les personnes concernées vers l'atteinte d'objectifs de changement situés à distance raisonnable.

Quatrièmement, je me souviendrais qu'à chaque fois que j'applique une évaluation de programmes ou d'une activité dans mon organisation, cette évaluation sert d'exemple pour les autres évaluations à venir.

Cinquièmement, j'utiliserais une méthodologie d'évaluation qui prévoit que les responsables du programme ou de l'institution constituent les maîtres d'œuvre de l'opération. C'est là une façon de s'assurer que le spécialiste en mesure et évaluation se situe uniquement en relation d'aide avec les responsables du programme ou de l'institution.

Sixièmement, je n'aurais pas comme objectif d'obtenir des résultats spectaculaires au terme de l'évaluation. Je favoriserais plutôt une méthodologie qui permet, au fur et à mesure que l'évaluation progresse, de corriger les problèmes rencontrés dès qu'ils apparaissent. À mon avis, les personnes intéressées devraient être mises au courant des problèmes avant même le dépôt du rapport technique d'évaluation. De la sorte, il y a de bonnes chances que des solutions soient déjà appliquées au moment du dépôt du rapport.

Septièmement, je rappellerais avec insistance à nos spécialistes en mesure et évaluation qu'ils ne sont pas omniscients et que les personnes les mieux placées pour juger de la situation à l'intérieur d'une organisation, c'est justement les gens de l'organisation.

Huitièmement, je m'assurerais que le système d'évaluation utilisé est à la mesure de l'organisation et des objectifs visés. Il n'est pas utile de toujours faire appel à un système d'évaluation lourd et générateur de beaucoup d'informations. Encore une fois, le gros bon sens entre ici en ligne de compte. Il est bon de se rappeler que trop d'informations peut autant nuire à la prise de décisions que pas assez d'informations. À cela, nous pourrions ajouter «un peu d'informations, c'est toujours préférable à pas du tout».

Neuvièmement, je dirais que la méthodologie d'évaluation des programmes ou des institutions qu'il faut utiliser quand on en a besoin doit répondre à une question fondamentale pour obtenir ses lettres de noblesse : «Est-elle utile?»

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

GÉRARD ÉTHIER
École nationale d'administration publique

INTRODUCTION

L'une des principales causes de la piètre qualité de notre système d'éducation est, nous semble-t-il, son inaptitude à bien s'évaluer. Depuis les vingt-cinq dernières années, l'évaluation de sa performance fut loin d'être parmi ses objectifs les plus importants. Nous soutenons cette opinion parce qu'il nous est difficile de retracer suffisamment d'exemples pour démontrer que le souci d'évaluation fut une réalité. Il n'y a qu'à faire l'inventaire de tous les changements introduits dans notre système d'éducation durant la dernière génération, structures, programmes, méthodes, technologies, etc., pour constater que les évaluations systématiques qui ont accompagné ces expériences sont plutôt rares. Même ces dernières années, on a parlé d'évaluation beaucoup plus que l'on a agi. Par exemple, les cégeps n'ont pas fait d'évaluation de leur gestion, de leurs programmes et de leur personnel depuis leur création, et il a fallu qu'une revue populaire la fasse pour enfin secouer leur inertie, mais, malheureusement, ils n'en sont encore qu'au stade de la sensibilisation à l'évaluation et non à sa véritable mise en œuvre. Les autres niveaux du système d'éducation sont aussi déficients et, si l'on veut parler sérieusement d'une réforme en éducation axée sur une meilleure qualité, il faudra s'attaquer résolument à l'évaluation; il est difficile d'imaginer que l'on puisse y échapper.

Quand on étudie l'évaluation, on est naturellement amené à scruter les logiques qui la sous-tendent et le rôle des gestionnaires en regard de cette fonction. Malgré cela, notre texte ne se concentrera que sur une logique principale, à savoir que le bien-fondé de l'évaluation repose surtout sur la nécessité absolue de s'assurer que la qualité du service d'éducation est à toute épreuve. En d'autres mots, l'obligation de notre système d'éducation d'atteindre la plus grande qualité possible ne peut se faire sans son évaluation continuelle; la logique de qualité commande la logique d'évaluation. En ce sens, le système d'éducation n'est pas différent du

système de santé ou de tout autre service public ou privé, et il est bon de rappeler que nos organisations publiques ont une obligation incontournable, celle de rendre des comptes à la population quant à la qualité des services offerts, d'autant plus que, parce qu'elles sont souvent en situation de monopole, cela peut les amener à se soustraire à cette responsabilité. Cette reddition de comptes ne peut se faire qu'à partir d'une bonne évaluation.

On peut invoquer plusieurs raisons pour le besoin de la qualité en éducation, mais deux surtout sont à signaler. La première renvoie à la pression qui provient du public et qui se manifeste de plus en plus fortement. En effet, un public plus informé, plus éduqué devient plus exigeant et exerce une forte pression sur la performance du système d'éducation, surtout qu'il peut plus facilement comparer cette performance avec celle d'autres systèmes. Ce public se rend bien compte que tous les efforts qu'on lui a demandés pour soutenir le système d'éducat on doivent produire des résultats à la mesure des investissements; il réagit comme tout consommateur averti. La deuxième raison a trait à la concurrence que se livrent les nations dans le domaine de la production des biens et services, et qui nous touche au plus haut point. L'éducation fait aussi partie de cette dynamique. Nous sommes devant le dilemme suivant : ou bien nous jouons le jeu de la concurrence et nous investissons tous les efforts dans un service de qualité au moins égale à celle d'autres systèmes d'éducation, ou bien nous payons le prix d'être a la remorque de nos compétiteurs. Il n'y a pas d'autre possibilité, car la mondialisation des marchés, la concurrence internationale et nationale, le libre-échange, la levée des frontières nous obligent à rivaliser avec les meilleurs. En conséquence, la qualité de l'éducation doit permettre à une population d'affronter les exigences posées par une telle situation internationale.

Nous allons commencer en faisant certains constats qui touchent le fonctionnement de notre système d'éducation. Nous parlerons aussi des nombreuses résistances à l'évaluation. De plus, nous expliquerons certaines tentatives d'évaluation qui peuvent nous servir de guide dans des actions à entreprendre. Ensuite, nous parlerons de l'approche-qualité qui offre tellement d'espoir pour faire une place de choix à l'évaluation.

Enfin, nous témoignerons d'une recherche-action qui analyse les expériences tentées en ce domaine; nous en tirerons des leçons pour le rôle et les responsabilités des gestionnaires.

Nous voulons cependant préciser deux choses. Premièrement, nous choisissons de situer l'évaluation davantage au niveau des établissements scolaires qu'au niveau de l'organisme central qu'est le ministère de l'Éducation. Toutes les formes d'évaluation ont plus de chances de se réaliser concrètement dans chaque école, en particulier, tandis que, au ministère de l'Éducation et dans les organismes gouvernementaux, l'analyse des politiques ou l'évaluation de programmes sera plus appropriée (Marceau et Simard, 1992). Deuxièmement, nous déborderons souvent le cadre du système d'éducation pour nous référer à des idées et à des exemples venant des organisations de services publics. Comme nous le verrons plus loin, le système d'éducation doit se libérer de son esprit de clocher et s'inspirer aussi des autres organisations; les expériences des autres contribueront à son propre enrichissement.

1. DES CONSTATS

L'étude du fonctionnement de notre système d'éducation peut nous apprendre beaucoup sur son incapacité à satisfaire les exigences de qualité. C'est ce que nous verrons dans ce qui suit.

1.1 L'isolement

Le système d'éducation vit trop en vase clos à cause de ses ressources humaines trop semblables sur le plan de la formation, des expériences de travail, des systèmes de valeurs. C'est un système autoreproducteur (in-breeding) où le personnel naît, vit et meurt dans un seul et même système sans avoir à se comparer ni à s'enrichir des autres institutions et des autres ressources professionnelles. Pourtant, il aurait tellement à apprendre des autres et à partager les expériences, les connaissances et les valeurs. L'ensemble de l'organisation scolaire, du Ministère jusqu'à la plus petite école, fonctionne presque exclusivement avec le corps enseignant. Qu'il soit fonctionnaire du Ministère, gestionnaire ou enseignant, le personnel a suivi à peu près la même filière, celle dictée par l'organisation scolaire dans son ensemble avec son processus de formation, ses normes, ses règles et ses traditions.

1.2 La bureaucratie

On a souvent dénoncé l'aspect trop bureaucratique et centralisateur de notre système d'éducation. Il ne fait pas de doute que le poids des lois, normes, règles et règlements ainsi que le processus centralisateur des décisions au niveau du ministère de l'Éducation ont empêché le milieu local de se responsabiliser davantage et d'être plus sensible au besoin de qualité; en toute logique, on laissait au décideur central le soin d'assumer toute la responsabilité de ses décisions. Mais nous avons déjà signalé une deuxième bureaucratie (*La Presse*, 1986) tout aussi lourde et inefficace : c'est l'appareil syndical, plus préoccupé de ses avantages que de la qualité du service à l'élève. La lourdeur et la complexité des ententes collectives témoignent de sa contribution à rendre le système d'éducation encore plus bureaucratique. Ces deux bureaucraties ont dépossédé le citoyen de son système d'éducation; il n'en est plus son actionnaire, car le pouvoir de décider et de contrôler lui est nié au profit des bureaucrates.

1.3 Des prétextes

Devant le débat suscité par la qualité, un certain discours est quelquefois apparu pour discréditer à la fois les idées et les personnes qui en faisaient la promotion. Tour à tour, on a invoqué le risque de l'épuisement professionnel (burn out) si l'on insiste trop sur la qualité; on a traité ses défenseurs d'affairiste, de capitaliste et d'exploiteur; ou bien on a soulevé le danger de suicide chez les enfants, ou, encore, on s'est vêtu du manteau de l'humanisme pour nier les exigences liées à la qualité, comme si l'un ne pouvait aller de concert avec l'autre. Serait-on moins humaniste si l'on exige la qualité? À moins que ce ne soit le contraire. On peut comprendre, par ailleurs, que l'insistance sur la qualité soit dérangeante pour plusieurs, car elle remet certains choix stratégiques en question et nous interroge sur nos droits et devoirs. De plus, un autre concept est lié à la qualité : c'est celui de productivité qui fait encore craindre davantage un personnel peu habitué à tenir un tel langage. Le terme performance, qui englobe ceux de qualité et de productivité, suscite aussi des inquiétudes de même type que les deux autres.

1.4 Les lenteurs

Parce que le système d'éducation préfère souvent passer beaucoup de temps dans le diagnostic et l'analyse des problèmes, il évite de se compromettre dans des solutions. C'est le cas de l'évaluation où l'examen de cette problématique repousse d'autant les actions de mise en marche. Dans un article paru dans *Le Devoir* (1986) et intitulé «L'évaluation du personnel : c'est le courage qui manque le plus», nous avons eu l'occasion de reprocher au système d'éducation son inaction. C'est un système qui a tendance à devenir conservateur, peu ouvert à l'innovation, lent à s'engager dans des solutions. La concurrence et la pression du public, dont nous avons parlé plus haut, seraient de nature à combattre cette lenteur. Comme l'ont dénoncé Migué et Marceau (1989), le monopole public de l'éducation a engendré sa médiocrité. Nous pouvons ajouter que l'évaluation bien faite pourra contribuer à amener plus rapidement des solutions aux problèmes, car on peut ainsi mieux détecter les faiblesses du système, les causes et les correctifs à apporter; on a donc moins d'excuses pour ne pas agir.

2. LES RÉSISTANCES À L'ÉVALUATION

Les résistances à l'évaluation sont fortes et nombreuses. On peut les résumer ainsi :

1) on n'entreprend aucune évaluation avant d'avoir des instruments parfaits, ce qui signifie que l'on ne pourra jamais évaluer;
2) on en fait un combat idéologique, ce qui conduit au refus de toute forme d'évaluation sous prétexte qu'elle est toujours une exploitation des travailleurs;
3) les conditions que l'on pose à sa mise en opération sont tellement nombreuses et variées qu'il est impossible d'agir;
4) toute évaluation (institutionnelle et surtout personnelle) est refusée au nom de l'autonomie professionnelle;
5) la compétence des évaluateurs est souvent mise en doute ainsi que leur objectivité;
6) la multiplicité des buts que poursuit le système d'éducation sert souvent de prétexte pour ne pas entreprendre une opération aussi difficile;

7) on met en doute l'utilisation qui sera faite des résultats obtenus;
8) les malheureuses expériences antérieures ont souvent fait perdre toute confiance dans l'utilité de l'évaluation.

3. DES EXPÉRIENCES D'ÉVALUATION

Barnabé (1992) a fait une revue des réformes tentées aux États-Unis, surtout à la suite de l'évaluation entreprise dans des enquêtes sur le fonctionnement des systèmes scolaires. Nous retenons trois types de réforme qui ont également touché le système québécois. Un premier modèle, de nature technique, s'occupe des conditions pédagogiques les plus aptes à favoriser le meilleur apprentissage de la part des étudiants; on insiste alors sur les moyens à mettre à la disposition des enseignants dans leurs relations avec les élèves. Le deuxième modèle fait référence à la dimension professionnelle du travail de l'enseignant, où l'accent est mis sur les besoins d'autonomie et de responsabilité; on ajoute aussi des mécanismes de participation au processus décisionnel, surtout en regard de leurs activités professionnelles. Le troisième modèle, plus récent, se situe dans la lignée de l'approche-qualité, donc de l'approche-client : nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin. Chaque modèle suggère un système d'évaluation spécifique, mais on peut en imaginer un autre qui intègre les préoccupations des trois modèles.

C'est la préoccupation d'efficacité qui a guidé le développement de modèles d'évaluation comme ceux de Bessent et Bessent (1980), de Murphy *et al.* (1985) ou de l'analyse institutionnelle (Gingras et Girard, 1981) pour ne citer que ces trois exemples, même s'il en existe plusieurs autres. Les modèles ont tenté de mesurer l'efficacité ou l'efficience des organisations scolaires soit en mesurant les comportements et les attitudes du personnel de l'institution, soit en mesurant la qualité des ressources humaines, matérielles et financières utilisées, soit en évaluant l'atteinte des objectifs organisationnels. Certains ont même tenté d'intégrer tous ces modèles en un seul. Malheureusement, les modèles suggérés n'ont pas été suffisamment expérimentés pour que l'on soit en mesure de profiter de telles expériences et de développer des modèles améliorés.

Ce que nous avons le goût de suggérer maintenant, c'est que le système d'éducation puisse considérer l'expérience acquise par un sec-

teur de services comme celui de la santé. Nous faisons surtout référence au Conseil d'agrément des hôpitaux, un organisme de premier plan pour garantir la qualité des services hospitaliers. Le Conseil ne se substitue pas à la responsabilité de l'hôpital de faire l'évaluation, son rôle étant plutôt d'évaluer, à partir de critères bien définis, les conditions que l'institution hospitalière doit satisfaire pour rencontrer les objectifs de qualité. Par exemple, il exigera que l'hôpital se munisse d'un plan d'appréciation de la qualité, car vouloir prétendre rechercher la qualité s'accompagne de gestes comme celui-là. On parle souvent du besoin de reconnaître le statut professionnel des enseignants et c'est justement sur cette base que les interventions du Conseil se font; ses critères sont élaborés à partir de ce que les disciplines professionnelles exigent elles-mêmes. Nous verrions donc très bien un Conseil d'agrément des écoles qui jouerait un rôle semblable et qui situerait l'évaluation institutionnelle parmi les objectifs majeurs des établissements scolaires.

4. L'APPROCHE-QUALITÉ

L'approche-qualité a touché beaucoup d'entreprises privées de production de biens et services, et a commencé à s'introduire dans les services publics. Malheureusement, encore ici, le système d'éducation n'y adhère pas aussi ouvertement que les autres secteurs de services. Il ne s'agit pas, dans le présent texte, d'expliquer toute l'approche-qualité – cela est fait dans beaucoup d'autres documents (Kaufman, 1992) –, mais de faire ressortir les éléments qui aideront les établissements scolaires à maîtriser un système d'évaluation conduisant à une plus grande qualité. Il importe tout de même d'apporter quelques précisions sur ce concept. Il y a de nombreux autres concepts qui accompagnent celui de qualité et qui souvent sont pris injustement pour des synonymes. Ainsi, nous retrouvons les termes d'efficacité, d'efficience, de productivité, de rendement, de performance, d'excellence, pour ne citer que les principaux. Il n'est pas nécessaire d'apporter toutes les nuances à chacun de ces concepts, mais nous pouvons tout de même indiquer qu'ils représentent tous une facette de la qualité. En effet, la qualité doit être considérée comme un terme générique qui en englobe plusieurs autres. Il faut être performant, efficace, efficient et productif si l'on veut offrir un service de qualité.

On a souvent reproché à l'école d'avoir une mission ou mal définie, ou trop vaste, ou trop restreinte. L'approche-qualité permet justement de définir cette mission et d'y rallier le personnel. Cette mission n'est pas que d'ordre général, car elle est aussi précisée par une série d'objectifs à poursuivre.

L'appréciation de la qualité est l'étape cruciale de l'approche-qualité : c'est pour cela que l'évaluation tient tellement de place dans ce projet. Essentiellement, elle est faite pour aider les ressources humaines, sur le plan personnel et professionnel, à améliorer leur performance en vue de la qualité du service offert au client. C'est dans l'opération appréciation de la qualité que nous voyons le plus d'énergie à investir et, en même temps, ce que nous entrevoyons comme le plus difficile lors de l'implantation.

Une autre caractéristique de l'approche-qualité est la place importante qu'elle fait à la gestion participative. Dans ce domaine, nous voyons le système d'éducation tout désigné pour un tel style de gestion surtout si les enseignants recherchent un statut professionnel et si le système se débureaucratise et se décentralise.

Les ressources humaines sont reconnues comme l'élément le plus important pour réussir l'approche-qualité. Reconnaître la valeur de leur travail, soigner leur motivation, donner l'aide et le support professionnels nécessaires, voir à leur développement personnel et professionnel sont tous des objectifs poursuivis dans la gestion des ressources humaines, telle que la favorise l'approche-qualité. C'est pour cela que l'évaluation du personnel, une tâche nécessaire dans cette approche, est réalisée dans une telle perspective.

L'approche-qualité cultive beaucoup d'éléments souvent oubliés dans nos organisations. C'est ainsi que le sens d'appartenance, la fierté du travail bien fait, l'esprit de groupe deviennent des valeurs sur lesquelles on insiste beaucoup. On n'a pas besoin de démontrer la nécessité, pour les enseignants, de retrouver la valeur de leur travail et la fierté d'appartenance à leur institution scolaire.

Mais ce qui caractérise le plus l'essence de l'approche-qualité, c'est l'approche-client, un terme peu usité dans le domaine de l'éducation parce que l'on a des réticences à voir l'étudiant comme un client. Pourtant, il n'y a aucun mal à le considérer comme client ou consommateur d'un service. C'est à cause de cette façon d'aborder la qualité que l'enjeu devient plus important, car elle met en cause des valeurs, des attitudes, des mentalités qui vont à l'encontre de beaucoup d'habitudes acquises. L'approche-client est révolutionnaire en ce sens qu'elle place au premier rang la satisfaction du client, avant le privilège de la personne qui procure le service. Nous pouvons imaginer tout le changement que cela implique alors que nos organisations ont tellement cultivé les privilèges institutionnels, corporatifs, professionnels ou syndicaux. Il ne s'agit pas pour autant de négliger ces derniers, mais de les harmoniser avec les exigences prioritaires du bénéficiaire.

Le terme «satisfaction du client», utilisé dans l'approche-qualité, peut aussi représenter un problème pour le système d'éducation, car il est très difficile de cerner ce qu'il veut dire réellement. C'est pour cela que l'on suggère que les différents agents d'éducation : étudiants, parents, enseignants, gestionnaires puissent se prononcer sur ce qu'ils entendent par la satisfaction de la clientèle; on pourrait même ajouter des intervenants comme les entreprises et toutes les sortes d'agents sociaux. C'est une orientation de société et, si elle est bien définie, elle se prête plus facilement à une meilleure évaluation.

5. Les résultats préliminaires d'une recherche

Notre recherche-action consiste essentiellement à examiner l'expérience d'implantation de la qualité dans une douzaine d'organisations publiques dans le but non pas d'en faire l'évaluation, les expériences étant trop récentes, mais d'en tirer des leçons et des guides pour servir ces mêmes organisations et d'autres semblables à faire un succès d'une telle opération. Certaines organisations ont nommé leur expérience «approche-qualité» et d'autres «approche-qualité totale»; chacun des deux termes utilisés ne présente pas de différences de nature.

Les principaux éléments d'analyse qui furent cités jusqu'à maintenant sont souvent la confirmation de ce que nous avons observé tout

au long de notre étude; nous n'y reviendrons pas. Nous ferons surtout état des constatations qui ressortent jusqu'ici de façon évidente et systématique, et qui ont toutes les chances de se perpétuer pour le reste de l'étude.

Quelques précisions tout d'abord sur la méthodologie adoptée. Deux niveaux d'analyse définissent notre méthode d'intervention. En premier lieu, il nous fallait analyser toute la documentation produite par l'organisation lors de l'expérience d'implantation de la qualité totale afin de comprendre le processus suivi, les contraintes auxquelles il fut confronté, les plans d'action proposés et les difficultés qui ont dû être surmontées. En second lieu, il s'agissait de vérifier auprès d'un certain nombre de personnes, directement impliquées par l'opération, leurs attitudes qui se dégageaient de l'expérience, des résistances qu'elles entretenaient et des convictions qu'elles conservaient à la lumière de ce qu'elles avaient vécu. Les principales constatations peuvent se résumer ainsi.

Première. — Le leadership de la haute direction est primordial. L'implantation de la qualité est impossible s'il n'y a pas un engagement ferme de cette partie stratégique de l'organisation et surtout si elle ne consent pas toutes les énergies pour initier le projet, soutenir les efforts et fournir les ressources nécessaires. Les premières personnes qui doivent croire au besoin de la qualité sont celles au sommet de la hiérarchie. À la suite de cette première constatation, il est intéressant de souligner que, selon la plupart des recherches (Brookover et Lezotte, 1979), le leadership de la direction paraît comme le facteur premier d'une école de qualité et cela est encore confirmé dans notre étude. Il est donc primordial d'insister sur le rôle de leader de nos gestionnaires scolaires.

Deuxième. — La gestion participative est le seul style de gestion qui convient pour réussir l'implantation de la qualité totale. Elle permet l'implication de tous, l'affaiblissement des résistances, la découverte des ressources de chacun et la responsabilisation de tous vers un même but. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le système scolaire devrait être un lieu privilégié de gestion participative, ce qui implique que le rôle de gestionnaire devra se façonner selon le style de gestion démocratique.

Troisième. — L'implantation de la qualité se fait par une communication de l'information sans faille. On constate que beaucoup d'efforts sont mis dans les échanges entre les personnes et les groupes; de nombreux comités sont créés à cette fin. Le système d'éducation a une mission difficile à remplir à cause de la variété des objectifs, des différentes valeurs en cause et des attentes conflictuelles que l'on entretient, et c'est pourquoi la communication entre les agents d'éducation est si importante. Les responsabilités des gestionnaires, dans ce domaine, deviennent donc évidentes. D'ailleurs, la recherche de Brassard et Brunet (1985) démontre que les rôles liés à la communication, dans le cas des directeurs d'école, sont parmi les plus susceptibles de favoriser une école efficace.

Quatrième. — On met aussi beaucoup de soin à valoriser le travail bien fait, car on est convaincu que la meilleure motivation se trouve dans la qualité du travail que l'individu réalise et qui mérite que l'organisation le reconnaisse. Dans ce domaine, le secteur de l'éducation n'est pas un exemple positif, car sa tendance à négliger toute forme de compétition entre les étudiants, les enseignants et les écoles l'a amené, le plus souvent, à ne pas souligner les réalisations professionnelles méritoires. Si la qualité du travail d'une infirmière, d'un ingénieur ou de toute autre personne qui œuvre dans une organisation doit être reconnue et peut servir d'objet de valorisation et de motivation, on ne voit pas pourquoi il en serait autrement dans le cas des enseignants. La responsabilité des gestionnaires, à ce sujet, est à redécouvrir.

Cinquième. — On a constaté aussi qu'il est nécessaire que le projet qualité produise rapidement des effets concrets si l'on veut gagner l'engagement et le support du personnel. Autrement dit, il faut éviter d'en rester à des vœux pieux. En éducation, des effets concrets, surtout en ce qui a trait aux résultats scolaires, ne sont pas faciles à obtenir rapidement. Cependant, on peut entrevoir d'autres résultats tout aussi importants tels un meilleur climat de travail, un enthousiasme vis-à-vis la qualité, une fierté de contribuer à une noble mission, etc. L'évaluation, par l'approche qualité, permet une évaluation de tous les aspects du fonctionnement de l'école.

Sixième. — S'il n'y a pas - ou si des efforts ne sont faits en ce sens - un sentiment d'appartenance à son organisation et une fierté de participer à sa mission, il est difficile de convaincre son personnel du besoin de qualité. Cependant, le projet qualité peut devenir un moyen pour cultiver le sens d'appartenance et de fierté. En effet, ce que nous avons observé dans notre étude est que le projet qualité avait comme conséquence, tout au long de son implantation, d'amener lentement de tels sentiments de fierté et d'appartenance.

Septième. — Comme nous l'avons déjà mentionné, le projet qualité a ceci d'innovateur : au lieu de centrer ses actions sur la protection des privilèges individuels, corporatifs ou syndicaux, il se fonde sur les besoins du client. Par ailleurs, il ne signifie pas que l'on doive ignorer le bien-être du personnel, bien au contraire, mais rappeler que la véritable raison d'être de l'organisation est le service aux clients. Dans notre recherche, nous constatons que l'harmonisation entre ces deux dimensions ou ces deux réalités est une embûche majeure. Il n'en demeure pas moins que la réussite du projet est liée à la façon de gérer les ressources humaines; leurs besoins et ceux du client doivent être satisfaits. En éducation, c'est aussi un dilemme. Toutes les décisions des gestionnaires sont-elles prises uniquement dans le but d'assurer un meilleur service à l'étudiant ou plutôt pour acheter la paix avec un syndicat ou, encore, pour protéger des droits ou des intérêts bureaucratiques et professionnels? De quel côté penche la balance? Il est facile de prétendre que l'on agit «au nom du bien de l'enfant»; il est plus difficile de démontrer que les véritables intentions vont réellement en ce sens. «Au nom du bien de l'enfant», on commet bien des crimes.

Huitième. — On a constaté que l'implantation de la qualité ne peut se faire sans une plus grande responsabilisation de chaque niveau hiérarchique, de chaque unité de l'organisation et même de chaque individu. Là aussi il y a beaucoup de résistances, car se responsabiliser c'est se compromettre et tout le monde n'est pas disposé à le faire. Nous avons suffisamment souligné les effets pervers de la bureaucratisation et de la centralisation dans le secteur de l'éducation et c'est dans ce domaine que les prochains changements devront se faire. Cependant, il faut être conscient que la bureaucratie est le type organisationnel le plus puissant à avoir

été créé et qu'il compte encore beaucoup d'adeptes. Son côté protecteur et sécurisant constituera toujours un attrait de première force. Débureaucratiser et décentraliser comportent des risques et ce n'est pas tout le monde qui est prêt à les courir.

Neuvième. — Les projets qualité que nous avons examinés permettent de constater qu'ils sont souvent accompagnés d'innovations. On peut dire qu'ils engendrent de nouvelles façons de faire, car la recherche de la qualité remet souvent en cause des habitudes acquises qui ne sont pas toutes porteuses de qualité. En d'autres mots, ils nous forcent à devenir plus créateurs. Il y a eu plusieurs changements dans le système d'éducation, mais comme le plus souvent ils étaient imposés par l'organisme central, cela rendait leur implantation et leur gestion plus difficile. Il est à souhaiter que les changements et les innovations, à l'avenir, soient suscités par le milieu et qu'ils correspondent à de véritables besoins. De plus, c'est leur évaluation qui doit constituer une des responsabilités majeures des gestionnaires.

Dixième. — La meilleure gestion de la qualité est celle qui est intégrée à la gestion courante. Il n'y a pas la gestion générale d'un côté et la gestion de la qualité de l'autre : la qualité doit être une seconde nature pour le gestionnaire et faire partie de sa préoccupation continuelle dans tous les aspects de sa gestion. La recherche de la qualité en éducation deviendrait ainsi un mode de vie de l'école.

Onzième. — Beaucoup d'énergie est consacrée au contrôle et à l'évaluation dans un projet qualité et l'on ne peut y échapper. En raison des nombreuses résistances que peut soulever une telle fonction, beaucoup de soins doivent être consacrés par les gestionnaires pour que cela se réalise, tout en faisant en sorte que le personnel devienne convaincu que c'est nécessaire et que cela leur profite pour la qualité de leur travail. Les organisations de notre étude ont eu à traiter ce problème et celles qui ont connu le plus de succès sont celles qui, d'une part, ne se sont pas défilées devant ce défi, mais ont honnêtement et résolument mis le projet en branle et, d'autre part, ont entrepris l'évaluation pour aider le personnel à atteindre une meilleure performance. Dans le système d'édu-

cation, le travail en ce domaine est énorme et les résistances nous semblent encore plus fortes que dans les autres secteurs des services publics.

Douzième. — Un dilemme se retrouve toujours au centre du projet qualité, celui de concilier productivité et qualité. À première vue, il semble y avoir opposition. Les défenseurs de la qualité totale nous diront que la recherche de la qualité apporte nécessairement une plus grande productivité et ils citeront plusieurs exemples pour supporter leur argument, mais le personnel des organisations que nous avons consulté n'en est pas toujours convaincu. Il est difficile de s'imaginer que réduire les ressources peut s'accompagner d'une plus grande qualité de services. Le terme «qualité» peut être accepté en éducation, mais nous faisons l'hypothèse que le terme «productivité» ne sera pas aussi bien reçu. Pourtant, qu'on le veuille ou non, la pression pour une plus grande productivité touche le secteur de l'éducation autant que les autres services.

Treizième. — Nous avons aussi décelé beaucoup de scepticisme de la part de plusieurs membres du personnel, surtout au début de l'expérience d'implantation de la qualité totale. Nos organisations y ont fait face et c'est à cet effet qu'elles soulignent la nécessité d'éviter les erreurs stratégiques, car ce que l'on gagne difficilement en confiance peut se perdre facilement et rapidement par des gestes malhabiles. Le personnel du secteur de l'éducation a besoin d'être convaincu de la valeur d'un projet qualité, car on lui a déjà proposé tellement de projets qu'il est probablement encore plus sceptique que le personnel des organisations de notre étude. Le climat de confiance qui devient [illegible] lors du projet devient alors une stratégie stratégique.

Quatorzième. — Notre recherche nous fournit aussi l'occasion de déceler des dangers qui guettent le projet qualité. Voici les principaux.

a) Alourdir tellement le processus d'implantation qu'il rebute le personnel : on met ainsi l'emphase sur les moyens au détriment de la fin. Il nous faut rappeler que nos habitudes bureaucratiques se retrouvent souvent dans tous nos projets et peuvent les paralyser.

b) On confie tout le projet qualité à une entreprise de consultants privée comme si c'était elle qui était chargée de son implantation; ainsi, on n'assume pas la vraie responsabilité du projet. De plus, on ignore

et l'on ne fait pas confiance aux capacités et aux compétences des ressources internes, négligeant ainsi d'adapter le projet à la situation organisationnelle spécifique. Il nous faut préciser ici que les organisations de notre étude ont évité ce danger en ayant recours à des entreprises externes, mais seulement pour des interventions bien encadrées et de courte durée; elles contrôlaient ainsi beaucoup mieux le processus d'implantation, surtout qu'elles confiaient le plus souvent la coordination de l'opération soit à un coordonnateur, soit à un comité. Elles utilisaient aussi abondamment des formateurs internes. Enfin, elles accordaient beaucoup d'importance à ce que tous les cadres assument l'implantation de la qualité pour le secteur dont ils étaient responsables.

c) On fait autant de projets qualité qu'il y a d'unités organisationnelles sans qu'ils se rallient autour d'un projet commun; chaque partie de l'organisation devient ainsi isolée de l'ensemble et la richesse synergétique est ainsi perdue.

d) On se laisse paralyser par les contraintes alors qu'elles devraient être un défi à surmonter; on s'en sert souvent comme prétexte au laisser-aller et à la médiocrité des services.

e) On peut cultiver l'enthousiasme chez le personnel avec un certain succès, surtout au début, mais le danger est qu'il s'émousse rapidement; il ne faut pas penser que l'adhésion enthousiaste du personnel est définitivement acquise.

À chacun des dangers précités, nous n'avons pas cru nécessaire de faire des références au système d'éducation; elles étaient évidentes. Précisons cependant que le rôle et les responsabilités des gestionnaires s'en trouvent mieux clarifiés; leur mandat devient plus précis. Simultanément, on se rend compte que leurs rôles se démarquent d'une certaine tradition et qu'ils entrent dans une nouvelle ère où beaucoup de place est faite aux qualités de leader, d'agent de changements, de communicateur, d'animateur et d'évaluateur.

CONCLUSION

Notre prétention était à l'effet que toutes les logiques à l'origine de la fonction d'évaluation sont subordonnées à la logique de la qualité.

Si l'on peut identifier une révolution dans le fonctionnement de nos entreprises de services c'est bien le souci envers la qualité. Nous sommes conscient qu'elle peut prendre rapidement la couleur d'un slogan (la qualité totale) ou d'une simple mode, ce qui serait malheureux, mais c'est un danger réel. Pourtant, la qualité est tellement importante qu'elle mérite d'être traitée avec tous les égards.

RÉFÉRENCES

BARNABÉ, C. (1992).
La pérestroïka américaine. Communication présentée à la réunion annuelle de l'ACFAS. Texte non publié.

BESSENT, H.M. et BESSENT, E.W. (1980).
Determining the Comparative Efficiency of Schools Through Data Environment Analysis. *Educational Administration Quarterly, 16*(2), 57-75.

BRASSARD, A. et BRUNET, L. (1985).
Les rôles de direction et le fonctionnement efficace des écoles. *Information, 24*(5), 16-24.

BROOKOVER, W.B. et LEZOTTE, L.W. (1979).
Changes in Schools Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. East Lansing, Michigan State University, College of Urban Development.

ÉTHIER, G. (1986).
L'évaluation du personnel : c'est le courage qui manque le plus. *Le Devoir*, 28 août.

ÉTHIER, G. (1986).
Éducation : Qui sont les coupables? *La Presse*, mai.

GINGRAS, P. E. et GIRARD, M. (1975).
L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

KAUFMAN, R. (1992).
The Challenge of Total Quality Management in Education. *International Journal of Educational Reform, 1*(2), 149-165.

MARCEAU, R., OTIS, D. et SIMARD, P. (1992).
La planification d'une évaluation de programme. In *Management public : Comprendre et gérer les institutions d'État*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

MIGUÉ, J.-L. et MARCEAU, R. (1989).
Le monopole public en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

MURPHY, J., WEIL, M., HALLINGER, P. et MITMAN, A. (1985).
School Effectiveness : A Conceptual Framework. *The Educational Forum, 49*(3), 361-377.

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : LA LOGIQUE DES CONSOMMATEURS DE SERVICES

MICHEL TRAHAN
WILFRID GARIÉPY
Centre d'évaluation de développement institutionnel de Montréal

INTRODUCTION

La décision de procéder à l'évaluation d'un établissement scolaire vise habituellement l'un ou l'autre des objectifs suivants :

- améliorer;
- choisir suite à un bilan;
- valoriser;
- légitimer;
- gagner du temps;
- etc.
- amorcer un processus de planification;
- répondre à une exigence d'un bailleur de fonds;
- refiler ses responsabilités aux consultants en évaluation;

Cette importante décision est parfois retardée pour l'une ou l'autre des raisons suivantes :

- anticipation des résultats;
- contrôle limité de l'utilisation ultérieure des résultats;
- absences d'instruments jugés adéquats;
- manque de temps;
- anticipation des réticences, résistances, peurs;
- etc.

Mais l'évaluation devient éventuellement incontournable dans l'évolution d'un établissement scolaire : alors surgissent plusieurs questions d'ordre stratégique-politique et d'ordre technique-scientifique-méthodologique. Le présent texte tentera d'apporter des éléments de réponse aux quelques questions suivantes qui relèvent toutes de l'axe politique-stratégique.

- Comment définit-on l'ensemble humain intéressé par l'évaluation d'un établissement scolaire?
- Pourquoi les décideurs doivent-ils formaliser l'évaluation?

- Quels sont les rôles et responsabilités des divers groupes constitutifs de l'ensemble humain dans le processus de clarification des conditions de réalisation de l'évaluation?
- Quand doit-on avoir recours à un consultant en évaluation?

La logique ainsi que les intérêts des consommateurs de services prévaudront dans nos analyses de ces questions.

1. COMMENT DÉFINIT-ON L'ENSEMBLE HUMAIN INTÉRESSÉ PAR L'ÉVALUATION D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE?

En un premier temps, il nous semble suffisant de ne retenir que trois grandes catégories de groupes qui constituent l'ensemble humain d'un établissement scolaire : les consommateurs de services, les décideurs et les employés. Évidemment, chacun de ces groupes peut être subdivisé en sous-groupes.

Ainsi on retrouve une grande variété de consommateurs (âge, profils de formation, régulier ou adulte, etc.) dans les établissements d'enseignement supérieur alors que les clientèles des établissements d'enseignement primaire et secondaire sont moins diversifiées. Il faut aussi considérer les parents d'élèves comme des consommateurs de services, surtout aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Les consommateurs contribuent directement ou indirectement au financement des établissements scolaires dont la mission légitime consiste à offrir les meilleurs services scolaires possibles aux diverses catégories de consommateurs. C'est par le biais des impôts et des taxes que ces derniers participent au financement des établissements scolaires publics qui doivent rendre des comptes aux gouvernements responsables, c'est-à-dire aux représentants des consommateurs. La contribution au financement des établissements scolaires privés est habituellement plus directe : elle prend souvent la forme de droits de scolarité et/ou de contributions à la fondation ou à l'organisme, parfois professionnel, qui finance directement l'établissement scolaire privé. Il arrive que les gouvernements contribuent partiellement au financement de ces établissements scolaires privés.

Les liens des consommateurs avec les établissements scolaires privés sont souvent plus directs parce que leur représentation y est plus immédiate, c'est-à-dire qu'il n'y a pas autant de paliers de représentation. Il en va de même de l'imputabilité. Les projets éducatifs des établissements scolaires privés sont habituellement définis plus spécifiquement et les consommateurs choisissent tel établissement en fonction de son projet éducatif. Cette liberté de choix ainsi que le fait que les consommateurs doivent payer des frais de scolarité incitent les responsables à tenir compte des besoins spécifiques de leur clientèle particulière, ce qui ne se traduit pas nécessairement par une plus grande participation des consommateurs à la vie de l'établissement.

On retrouve, dans le deuxième groupe, les décideurs, les diverses catégories de représentants des consommateurs de services qui assurent la gestion des contributions financières pour la poursuite d'objectifs éducatifs conformes à la mission légitime de l'établissement scolaire. Entre autres, ces décideurs sont les patrons plus ou moins immédiats de tous les employés de l'établissement scolaire. Ainsi, en tant qu'employé salarié, le directeur n'est pas considéré comme un décideur bien qu'il exerce d'importantes responsabilités dans l'établissement scolaire. Il en va de même pour tous les cadres supérieurs ou intermédiaires qui, selon la logique des consommateurs de services, sont d'abord et avant tout des employés imputables, c'est-à-dire qui ont des comptes à rendre.

Habituellement, le conseil d'administration constitue le lieu de prise de décision dans un établissement scolaire. Un tel conseil doit de son côté rendre des comptes aux consommateurs de services : cette imputabilité du conseil sera plus ou moins directe selon qu'il s'agit d'un établissement scolaire privé ou public dans un système plus ou moins décentralisé, donc selon le nombre de paliers décisionnels entre le conseil et les consommateurs. Les gouvernements locaux, régionaux et nationaux font généralement partie de ces paliers pour les établissements publics; dans le cas d'un établissement privé, il pourra s'agir d'une fondation, de l'instance confessionnelle. Un constat s'impose : ces organismes gèrent des fonds qui doivent permettre de rendre des services aux consommateurs des établissements scolaires.

Enfin, on retrouve dans la troisième catégorie tous les employés de l'établissement scolaire, du directeur général au concierge. Évidemment, les responsabilités de l'employé varient beaucoup selon le palier hiérarchique qu'il occupe dans l'établissement, mais chacun doit rendre compte de ses prestations au responsable du palier supérieur, et cela jusqu'au sommet de la pyramide, c'est-à-dire au directeur général qui doit, quant à lui, rendre des comptes au conseil d'administration.

Beaucoup d'institutions ont opté pour une gestion participative sous différentes formes, participation aux profits, participation aux actions. Il faut cependant distinguer dans cette gestion participative le pouvoir de décision du pouvoir d'influence ou d'avis de recommandations. Ces approches modernes de gestion «capitaliste» sont adaptées plus ou moins dans le secteur public. Ces approches modifient la vision de l'autorité pyramidale et verticale en une vision horizontale. Mais la logique des consommateurs rappelle constamment que, quel que soit le mode de gestion, la direction est imputable de la qualité des services.

Certains employés siègent parfois au conseil d'administration en tant que représentants de l'un ou l'autre des groupes d'employés et y exercent un droit de vote. Selon la logique des consommateurs de services, cette présence devrait contribuer à une meilleure compréhension de la dynamique institutionnelle ainsi que des enjeux qui y sont rattachés (ce qui ne nécessiterait pas d'ailleurs que ces représentants bénéficient d'un droit de vote). Cependant, cette logique est parfois confrontée à la logique des employés, c'est-à-dire que les intérêts des consommateurs se retrouvent potentiellement subordonnés aux intérêts des employés.

Le directeur général assiste aux réunions du conseil d'administration puisqu'il doit régulièrement y présenter des projets et des rapports. Il exerce parfois un droit de vote. Dans ce cas, la logique des employés peut se démarquer de la logique des consommateurs : on peut facilement concevoir que les diverses catégories d'employés, cadres supérieurs inclus, s'entendent implicitement ou explicitement pour résister à des choix qui s'imposeraient selon la logique des consommateurs. Cette résistance est d'autant plus efficace que les employés détiennent une expertise réelle

en éducation dont ils peuvent se servir habilement pour orienter certaines décisions dans le sens des intérêts des employés.

Il n'y a qu'un pas à franchir pour avancer l'idée que certaines résistances à l'évaluation peuvent être expliquées partiellement du moins, par cette prédominance potentielle de la logique des employés. Ceci nous amène à la deuxième question.

2. POURQUOI LES DÉCIDEURS DOIVENT-ILS FORMALISER L'ÉVALUATION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE?

Les décideurs doivent rendre compte de l'utilisation des fonds qui leur ont été confiés ainsi que des services offerts aux diverses catégories de consommateurs de ces services conformément à la mission de l'établissement scolaire. Lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative, ils doivent s'assurer de disposer d'informations valides et complètes pour procéder périodiquement à un bilan qui permette d'apprécier l'efficience et l'efficacité de leur administration.

Il n'est pas superflu de rappeler ici que l'évaluation est une fonction essentielle de l'administration. En effet, le cadre doit habituellement superviser ses subordonnés, leur fournir du feedback sur leur travail, tout en rendant lui-même des comptes aux instances qui l'ont désigné dans cette fonction. Dans le cas du directeur général, il doit rendre des comptes au conseil d'administration sur sa gestion dont l'évaluation est une composante essentielle, incontournable.

L'évaluation est aussi une responsabilité sociale, puisque les décideurs doivent répondre de la qualité des services et des produits qu'ils offrent aux consommateurs. La logique des consommateurs de services professionnels a permis la création des corporations professionnelles qui se légitiment principalement par leur mission de protection du public.

L'administrateur et le gestionnaire doivent donc avoir un parti pris pour la formalisation de l'évaluation, puisqu'ils investissent alors dans le potentiel d'amélioration résultant d'une évaluation bien menée tout en s'assurant de vérifier périodiquement la qualité des services offerts.

2.1 Que faut-il penser de l'argument à l'effet qu'il n'est pas nécessaire de formaliser l'évaluation puisqu'il s'en fera de toute façon?

S'il est vrai qu'il se fera naturellement de l'évaluation, il faut toutefois s'inquiéter de la validité de telles évaluations plus ou moins spontanées, plus ou moins objectives, plus ou moins intéressées, en n'oubliant pas leur impact potentiel sur les personnes et les groupes visés. Accepterions-nous que l'évaluation du maintien de la compétence des pilotes d'avion se fasse spontanément?

L'expérience récente des directeurs généraux de cégeps québécois qui semblent avoir longtemps opté pour «l'évaluation qui se fera de toute façon» illustre les risques d'une telle voie. En effet, la rédaction du mensuel *L'Actualité a* choisi de procéder à une évaluation spontanée et de publier un «palmarès des collèges», malgré les carences évidentes de l'opération lorsqu'elle est analysée selon le seul axe technique-scientifique-méthodologique. Il faut dire que, depuis longtemps, les consommateurs de services exprimaient sans grand succès un besoin d'informations différenciées sur les collèges. Qui blâmer dans un tel cas? À la limite, si cette initiative du mensuel *L'Actualité* contribue à stimuler les opérations d'évaluation institutionnelle dans les collèges, elle pourrait être considérée comme le dernier recours des consommateurs de services pour que leurs intérêts soient davantage pris en compte par les décideurs et les cadres supérieurs. Dans un tel cas, il faudrait reconnaître qu'il s'agit d'une opération justifiable lorsqu'elle est analysée selon le seul axe stratégique-politique.

S'il peut parfois s'avérer raisonnable de reporter à plus tard une évaluation pour des raisons stratégiques ou méthodologiques, on ne devrait jamais explicitement décider de ne pas formaliser l'évaluation puisqu'il s'agit d'une forme de démission administrative ou politique ainsi que d'une invitation à l'arbitraire sans imputabilité formalisée. Il est évident que l'évaluation de certains objets peut s'avérer fort complexe, mais si on admet que des décisions devront être prises de toute façon, il faut travailler à réduire l'incertitude pour les personnes qui devront décider en analysant davantage de tels objets, en identifiant progressivement des critères et des indicateurs que l'on devra ensuite utiliser avec prudence.

2.2 L'ensemble humain directement visé par l'évaluation projetée doit-il être impliqué dans la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer?

Il ressort de la partie précédente que la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer relève de l'administrateur, et également, comme nous le verrons plus loin, du gestionnaire. Il en ressort également que l'évaluation constitue une responsabilité incontournable de l'administration. Il est par ailleurs souhaitable que les employés intéressés par l' évaluation acceptent cette décision tout comme il est important qu'ils participent au processus d'évaluation.

En cette matière toutefois, l'écart entre le souhaitable et le réaliste est souvent considérable puisque, dans l'état actuel des croyances et des pratiques, l'évaluation suscite habituellement davantage d'appréhension que d'enthousiasme chez la majorité des employés. Les décideurs ne devraient donc en aucun cas soumettre une telle décision à un vote de l'ensemble humain visé, à un référendum, puisqu'une telle consultation équivaudrait à accorder un droit de véto aux employés d'une part, et à accepter que ces derniers les paralysent dans l'exercice d'une responsabilité essentielle d'autre part.

Il ne faut donc pas confondre participation au processus d'évaluation et participation à la prise de décision de formaliser l'évaluation; d'ailleurs, plusieurs expériences illustrent que la participation à la prise de décision d'évaluer ne constitue pas une condition préalable et essentielle à la participation au processus d'évaluation. Force est toutefois d'admettre que certaines conventions, négociées dans un contexte où l'on cherchait davantage à freiner l'implication des employés qu'à favoriser l'utilisation de l'intelligence de la ressource humaine, constituent dans divers établissements des obstacles majeurs. Faut-il reprocher aux groupes occupationnels ou aux syndicats d'avoir réussi à réduire les pouvoirs des décideurs et de leurs représentants ou blâmer ces derniers qui ont accepté de se désister de pouvoirs essentiels à l'exercice de leurs responsabilités administratives et politiques?

Dans tous les cas, les décideurs et le directeur général doivent énoncer clairement leur parti pris en faveur de l'évaluation et utiliser leur

leadership ainsi que les nombreux leviers du pouvoir afin de rallier progressivement les employés en les consultant sur les processus et les modalités d'évaluation. La pression sociale favorise habituellement l'implantation de procédures adéquates d'évaluation dans les secteurs qui dispensent des services ou offrent des produits. Les décideurs ne devraient pas hésiter à rappeler aux employés que l'évaluation est une responsabilité sociale incontournable. À notre avis, il serait inacceptable que l'absence de participation de l'un ou l'autre groupe de l'ensemble humain empêche la prise de décision de formaliser l'évaluation.

3. RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIVERS GROUPES CONSTITUTIFS DE L'ENSEMBLE HUMAIN DANS LE PROCESSUS DE CLARIFICATION DES CONDITIONS DE RÉALISATION DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est une notion très polyvalente dans l'état actuel de la recherche. Qu'entendons-nous par évaluation d'un établissement lorsque nous affirmons que la décision d'évaluer est une obligation incontournable des administrateurs?

Pour les uns, ce terme signifie l'évaluation des apprentissages étudiants. Pour d'autres, l'évaluation d'un établissement consiste à évaluer les programmes. Pour un troisième groupe la véritable évaluation se fait par des sondages auprès des anciens en vue de refaire la programmation conformément à l'évolution des besoins. Pour certains autres, l'évaluation de l'établissement ne serait rien de moins que l'évaluation portant sur l'enseignement, les programmes, les services, et le fonctionnement de l'administration.

Selon la logique des consommateurs, l'évaluation d'un établissement consiste dans le jugement que porte le conseil d'administration sur la mission de l'établissement dans son rapport annuel. Il s'agit d'une évaluation qui a cours dans la gestion régulière d'un établissement. Bien sûr, ce rapport annuel est rendu possible grâce aux rapports d'évaluation sectorielle des cadres et professionnels de l'établissement. Nous excluons donc les recherches évaluatives menées par des experts en évaluation, par des universitaires, qui étudient scientifiquement les relations causales à l'aide de variables.

Cette évaluation régulière de l'administration comporte des niveaux, du simple au complexe en quelque sorte.

Au premier niveau les opérations d'évaluation sont proches du contrôle et de la mesure, dont sont responsables en général les professionnels et les cadres de l'établissement. Il s'agit de mettre en place un système simple de collecte de données. En fait, la plupart des établissements se sont dotés d'un tel système pour répondre aux exigences des ministères. Il s'agit de données quantitatives, de données numériques sur les clients, sur les consommateurs de services, et de descriptions des programmes et des services.

À un deuxième niveau, l'évaluation consiste à vérifier si l'établissement remplit sa mission et ses buts. De façon habituelle, le rapport annuel de l'établissement devrait être centré sur cette opération. En fait, il s'agit de démontrer l'efficacité de l'établissement, à savoir que l'établissement accomplit ce qu'il a à faire, et de démontrer l'efficience, à savoir que l'établissement fait bien ce qu'il a à faire. En fait, on demande aux établissements d'établir leurs buts dans des termes non ambigus et d'évaluer, de façon significative, les progrès faits dans l'accomplissement des buts et des objectifs de l'établissement.

Enfin, au niveau supérieur, l'évaluation, à partir de l'identification des forces et faiblesses de l'établissement, sert à prendre des décisions pour améliorer le fonctionnement de l'établissement et pour revoir la planification ainsi que les objectifs.

Mais, quel que soit le niveau d'évaluation, les auteurs nous signifient que l'objet d'évaluation concerne trois grands domaines : les intrants, les processus et les extrants.

Un établissement peut évaluer la qualité de son enseignement dans chacun de ces domaines.

Dans le cas de l'évaluation des intrants, l'évaluation de la qualité de l'enseignement pourra se faire en mesurant les ressources en terme d'un corps professoral prestigieux et hautement qualifié, en terme de l'affluence de la clientèle à l'établissement, en terme d'étudiants brillants, en terme d'équipements sophistiqués.

Si l'évaluation concerne les processus, l'évaluation de la qualité de l'enseignement pourrait s'intéresser à la disponibilité du corps professoral, l'utilisation de méthodes pédagogiques modernes, la fréquentation des laboratoires, l'utilisation des équipements.

En principe, plus les inputs ou les processus sont de qualité, meilleure devrait être la qualité de l'enseignement et des résultats. Mais la logique des consommateurs s'intéresse d'abord à l'évaluation des résultats, par exemple, à la qualité des diplômes, à la facilité de se trouver un emploi, à obtenir des salaires élevés, des positions de prestige, des bourses d'excellence, à entrer dans les meilleures universités ou dans les facultés contingentées. La logique des consommateurs ne s'intéressera à l'évaluation des inputs ou des processus que dans la mesure où ces évaluations peuvent aider à expliquer les écarts entre les objectifs et les résultats. Ainsi il est de l'intérêt des consommateurs de questionner une part importante du budget qui serait consacré à un input de qualité, mais dont on doute de l'impact sur l'atteinte des objectifs.

Au-dessus de ces divisions et influençant considérablement l'évaluation, il y a les valeurs. Scriven d'abord, puis Guba et Lincoln ont distingué deux domaines de valeurs :

- la valeur d'un objet, d'un programme, d'un évalué, qu'ils nomment «Merit»;
- la valeur externe qu'ils nomment «Value».

Nous proposons d'inverser les appellations et de nommer «valeur» la valeur intrinsèque des choses et «mérite» la valeur qu'un objet prend dans un contexte donné. Ainsi un professeur, dont la compétence académique est indiscutable, pourrait être jugé médiocre au secondaire et excellent au doctorat. La valeur interne (compétence académique) ne change pas et est stable, alors que le mérite (médiocre ou excellent) dépend du temps, de l'espace, de l'environnement, du contexte local et, par le fait même, il est donc variable.

Or un objet évalué prend ou perd du mérite dans un contexte local en fonction des valeurs auxquelles adhèrent les gens concernés par l'évaluation.

Les valeurs représentent les opinions, les attitudes, les besoins et les croyances de ceux à qui s'adressent le programme et elles influencent toujours le choix des critères pour porter un jugement sur le programme.

Les décideurs devront donc être soucieux d'expliciter les valeurs propres à leur établissement et les valeurs des gens concernés par l'évaluation. Il arrivera inévitablement que des valeurs différentes sinon opposées soient identifiées.

Si nous acceptons que la notion de politique vient de l'idée que, lorsque les intérêts divergent, la société doit procurer aux individus le moyen de concilier leurs différences par la consultation et la négociation, nous voyons le rôle capital que le conseil d'administration doit jouer pour en arriver à concilier les intérêts divergents des groupes constitutifs de l'ensemble humain.

Morgan écrit : «Ce qui caractérise le gestionnaire pluraliste, c'est qu'il accepte le caractère inévitable de la dimension politique de l'organisation. En effet, selon lui, puisque les individus ont des intérêts, des buts et des objectifs différents, il est probable que les employés se servent de leur appartenance à une organisation pour atteindre leurs propres fins. La direction se préoccupe donc avant tout d'équilibrer et de coordonner les intérêts des membres de l'organisation pour qu'ils puissent travailler ensemble en tenant compte des contraintes qu'imposent les buts formels de l'organisation, qui reflètent avant tout les intérêts des actionnaires et de tous ceux qui, en fin de compte, contrôlent les destinés de l'organisation.»

En conséquence, il ressort que les décideurs sont politiquement responsables de l'évaluation de l'établissement. Ces administrateurs doivent veiller à ce que les buts formels de l'établissement soient réalisés et ils doivent en rendre compte.

Si le groupe des décideurs est le premier responsable de l' évaluation d'un établissement, il n'en demeure pas moins qu'il confie la réalisation de l'évaluation à l'exécutif, au directeur général de l'établissement, aux cadres supérieurs.

Il appartient donc à ce groupe d'employés d'assumer les choix stratégiques qui assureront de fournir au conseil d'administration les informations dont ce dernier a besoin pour juger de la réalisation de la mission et des buts de l'établissement. Ce groupe d'employés devrait choisir les objets d'évaluation, selon le contexte local, selon les valeurs de l'établissement et selon les utilisateurs des résultats de l'évaluation.

Par récurrence, il appartient à ce même groupe d'éclairer le conseil sur ses responsabilités en ce qui concerne l'évaluation. C'est, à notre avis, une fonction cruciale d'un directeur général, que d'informer les membres du conseil d'administration sur leurs responsabilités dans l'évaluation de l'établissement.

L'exécutif ou le directeur général sera aidé dans ces opérations par les cadres de l'établissement. En principe, les cadres sont formés à l'évaluation qui est une opération administrative bien identifiée. Ces cadres devraient être aptes à aller cueillir des informations de gestion. Il leur appartient de colliger un ensemble d'informations, de déterminer des critères et des indicateurs, qui permettront au conseil d'administration de porter un jugement adéquat sur l'établissement, de préciser les orientations futures de l'établissement et d'en expliciter les buts et objectifs.

Les autres employés, comme les professionnels et les professeurs, sont appelés à collaborer à ces opérations. Comme nous l'avons déjà souligné, des obstacles majeurs ont été érigés dans les décennies passées. Mais le rôle des employés dans un contexte politique évolue. On a vu les syndicats modifier leur comportement de façon significative pour assurer la survie d'entreprises privées et leur propre survie. Il semble que les administrateurs doivent compter maintenant sur la collaboration et la pression du public pour remédier à ces obstacles.

Enfin, le groupe des consommateurs n'a pas de rôle direct dans l'évaluation d'un établissement, sinon en apportant une collaboration empressée lors de collectes de données. Mais les consommateurs peuvent avoir une influence prépondérante par leurs représentants sur les conseils d'administration. Les représentants des consommateurs ont un rôle irremplaçable pour exiger que la direction générale d'un établissement

fournisse des rapports adéquats, qui permettent au conseil d'administration de porter jugement sur la mission de l'établissement et sur la satisfaction des consommateurs, des usagers des services. Ce sont eux, par-dessus tout, qui doivent exiger des bilans annuels qui soient plus que des colonnes de chiffres; ce sont eux qui doivent insister pour que les buts et les objectifs de l'établissement soient établis clairement, sans ambiguïté et pour que les rapports établissent jusqu'à quel point ils ont été réalisés.

Il apparaît, au terme de l'exposition des rôles et responsabilités des différents groupes de l'ensemble humain dans l'évaluation d'un établissement, que la logique des consommateurs exige une évaluation sur l'essentiel, sur la mission et les buts. Ce faisant, l'établissement ne peut que relégitimer ses raisons d'être et améliorer ses performances. Tous les groupes de l'ensemble humain en tireront profit.

4. QUAND DOIT-ON RECOURIR À UN CONSULTANT EN ÉVALUATION?

Comme il a été souligné tout au long de ce texte, la décision d'évaluer appartient aux décideurs et les opérations d'évaluation sont la responsabilité du directeur général et des cadres supérieurs. Ce sont des fonctions administratives incontournables, qui devraient normalement être intégrées aux pratiques administratives de tout établissement. Les cadres de ces établissements ont sans doute bénéficié d'une formation initiale ou continue en évaluation administrative.

Du point de vue des consommateurs, l'évaluation des établissements scolaires ne nécessite pas la mise en place d'un dispositif méthodologique sophistiqué. Aussi nous affirmons que des consultants ne devraient agir que comme support tant dans la prise de décision de formaliser l'évaluation que dans le processus d'évaluation lui-même.

Le recours aux services d'un consultant en évaluation prend donc un caractère ponctuel dans un tel contexte :

- perfectionnement en évaluation à l'intention des cadres;
- expertise à l'intention du conseil d'administration sur les politiques, les pratiques et/ou les résultats d'évaluation de l'établissement;

- participation à une recherche évaluative (élaboration d'instruments, mesure d'impact, attribution de causes de succès ou d'échec...;
- expertise personnelle à l'intention des cadres au sujet de l'un ou l'autre aspect de l'évaluation administrative;
- évaluation externe de l'établissement qui revient périodiquement;
- etc.

On l'aura constaté, il ne nous semble pas souhaitable de confier systématiquement l'évaluation administrative d'un établissement à un consultant externe en évaluation, parce qu'une telle pratique comporte de nombreux risques :

- démission progressive des cadres face à leurs responsabilités d'évaluation, donc tendance à se déresponsabiliser lors des prises de décisions qui s'appuient sur les résultats d'évaluation;
- prépondérance que les consultants en évaluation accordent aux aspects techniques-scientifiques-méthodologiques aux dépens des aspects politiques et stratégiques dans les décisions reliées à l'évaluation;
- séparation éventuelle de l'administration et de l'évaluation administrative;
- etc.

Finalement, de telles options quant aux rôles de l'administration et du consultant en évaluation comportent des implications pour les profils de formation de ces deux catégories de spécialistes.

CONCLUSION

Par sa dimension sociale, la logique des consommateurs ramène les administrateurs et les gestionnaires à leurs obligations en regard de la mission légitime de l'établissement. Par leurs responsabilités politiques, ces derniers doivent composer avec d'autres logiques qui contribuent à la vitalité de l'établissement. D'ailleurs, les textes spécialisés en évaluation institutionnelle prennent habituellement en considération les fondements de ces autres logiques.

RÉFÉRENCES

ACTES DU COLLOQUE DE LIÈGE (1992).
Décision et évaluation. In *L'évaluation en action, 2*. CÉDIM.

HURTEAU, M. (1991).
Les choix stratégiques en évaluation de programmes. *L'évaluation en action, 1*. CÉDIM.

MORGAN, G. (1989).
Images de l'organisation. Paris : ESKA.

L'AUTO-ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS QUÉBÉCOIS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

GUY LEGAULT
Gouvernement du Québec

INTRODUCTION

Il y a près de trente ans, le Québec a initié la construction de l'architecture de son système éducatif, allant de la maternelle à la fin du secondaire. Dans la dizaine d'années qui ont suivi la mise en place de cette architecture, les regards ont porté presque exclusivement sur l'ensemble du système éducatif; lorsqu'on parlait de performance, on se référait au système, notamment aux grands objectifs poursuivis par la réforme.

Après cette première phase plutôt centralisée, on a assisté à une seconde phase où la décentralisation et la déconcentration ont été largement privilégiées, notamment en vue d'adapter le mieux possible les services à des clientèles nécessairement hétérogènes. L'aboutissement de ce processus a été une autonomie plus grande laissée aux organismes, les commissions scolaires, et à leurs établissements. La Loi sur l'instruction publique sanctionnée le 23 décembre 1988, et entrée en vigueur le 1er juillet 1989, donnait les assises légales à ces orientations.

La décentralisation s'accompagne habituellement d'une modification dans la façon de concevoir les contrôles : d'*a priori*, ils tendent à devenir *a posteriori*. Cette transformation a pour effet d'amener les différents acteurs à ne plus s'attacher à la seule formulation d'objectifs mais à s'intéresser au niveau d'atteinte de ces objectifs, aux résultats réellement atteints. C'est au long de ce processus que la réflexion sur l'évaluation institutionnelle a connu ses premiers développements et qu'un de ses éléments a commencé d'apparaître comme naturel, la nécessité de rendre des comptes.

Historiquement, au Québec, c'est le réseau des collèges qui a été l'initiateur de cette réflexion : les travaux du CADRE promeuvent depuis plus de quinze ans la nécessité pour les collèges de procéder à leur analyse institutionnelle. Ce type d'évaluation apparaissait même comme une condition nécessaire au renouvellement institutionnel et au dynamisme interne. Afin de favoriser le développement de la mise en place de cette approche, le Conseil des collèges a été créé avec notamment une Commission de l'évaluation des collèges. Cette orientation a aussi a été mise de l'avant, en 1987, par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dans son Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation qui avait pour titre «La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement».

Faire le point sur l'évaluation institutionnelle nécessite à prime abord d'identifier ce qu'on entend par institution. Même si au sens absolu, le terme «institution» peut recouvrir les formes et structures sociales, par exemple le système éducatif dans son ensemble, on restreint ici le terme à son sens moderne qui est celui d'établissement, d'école. Dans ce sens moderne, l'institution est le lieu où les services sont planifiés et mis en place et où les clients, élèves, familles, communauté, les reçoivent. Ainsi l'évaluation institutionnelle est celle qui vise l'établissement.

Par ailleurs, le fait que l'on utilise le qualificatif «institutionnel» plutôt que le substantif «de l'institution» nous porte à suggérer que le terme «évaluation institutionnelle» est davantage axé sur une évaluation décidée par l'établissement, qu'elle soit interne ou externe, qu'une évaluation par l'établissement, qui, elle, serait plutôt externe.

La première diffusion grand public d'une préoccupation pour l'évaluation a été faite à partir d'un élément spectaculaire, le palmarès. C'est à l'enseignement secondaire, à l'automne 1986, à la suite d'une décision du Ministre, que fut diffusé, par le ministère de l'Éducation, le premier palmarès. L'élément marquant de ce premier palmarès a été qu'il était basé sur l'objectif ultime de l'éducation secondaire qui est «la réussite des élèves». Il a, en effet, consisté en une liste qui ordonnait les organismes publics d'enseignement secondaire en fonction des résultats moyens de leurs élèves à l'ensemble des épreuves ministérielles de

la session de juin. À cette publication, devenue annuelle depuis, se sont ajoutés le taux de diplomation et le taux annuel de sorties sans diplôme. À l'enseignement collégial, c'est un magazine (*«L'Actualité»*) qui a établi lui-même un premier palmarès des collèges et qui en a fait la une d'un de ses numéros.

La publication des palmarès a pour effet de créer une pression importante sur les organismes qui se situent au bas de la liste. Certes, dans la plupart des cas, ils amènent les organismes à se donner des plans de redressement. Ils peuvent aussi amener des effets pervers, par exemple une tendance à manipuler des éléments qui servent à établir le palmarès. Dans l'ensemble, ils ont cependant eu pour effet de développer une préoccupation pour l'évaluation centrée sur des résultats.

La caractéristique première du palmarès est de centrer l'attention sur une comparaison dans l'espace à un moment donné. La seconde caractéristique est que, quoi qu'on fasse, il y a toujours un premier et un dernier. Le palmarès est une évaluation qui se limite à un jugement minimal et global de type sommatif.

Pour être acceptée, l'évaluation ne doit pas être limitée à un jugement sommatif. Elle doit plutôt être perçue comme un moyen privilégié qui se situe au cœur du processus qui permet à un établissement de croître et de toujours s'améliorer. Elle repose sur le postulat que tout est toujours perfectible. Si l'évaluation est un moyen de pilotage du processus de développement et qu'elle a des conséquences pratiques sur la vie de l'établissement, elle doit nécessairement, au point de départ, être acceptée par tous les acteurs impliqués : responsables, dispensateurs de services et clients.

Dans ce contexte, l'évaluation devrait avoir les caractéristiques suivantes : permettre un suivi du processus (formative) et une appréciation de l'atteinte des objectifs visés (sommative). À cette fin, ce n'est plus la comparaison dans l'espace qui est importante mais bien la comparaison dans le temps : l'établissement se compare à lui-même et juge quoi améliorer et avec quels moyens privilégiés. C'est dans cette perspective que l'on suggère une approche d'auto-évaluation institutionnelle

centrée sur des résultats. L'approche proposée repose entièrement sur des résultats objectifs, qu'on appelle ici des indicateurs :

- au point de départ, les indicateurs servent à apprécier la situation de l'établissement;
- au cœur du processus d'évaluation, les indicateurs servent à la formulation des résultats visés;
- au point d'arrivée, le calcul des indicateurs sert à mesurer le chemin parcouru.

La démarche comprend quatre étapes et vise les objectifs suivants:

- Permettre à un établissement d'apprécier son niveau de développement initial sur la base de résultats atteints par les élèves et intimement liés aux objectifs visés par l'établissement.
- Permettre à un établissement d'analyser son fonctionnement pour mieux comprendre le niveau des résultats observés.
- Permettre à un établissement d'identifier et de modifier les aspects de son fonctionnement à améliorer.
- Permettre à un établissement d'apprécier son amélioration sur la base des résultats atteints.

1. UN PRÉALABLE : LE CHOIX D'UN MÉCANISME PERMETTANT LA CONCERTATION DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES

La crédibilité et la force de mobilisation de résultats d'évaluation reposent, pour une large part, sur la concertation et les consensus qui existent entre les partenaires sur la façon de mener l'évaluation et sur les moyens utilisés pour fonder les jugements. Aussi, il paraît essentiel, avant toute autre chose, de mettre sur pied un mécanisme qui favorise la concertation et la transparence.

2. PREMIÈRE ÉTAPE : CHOISIR DES INDICATEURS DE RÉSULTATS

Le choix des indicateurs de résultats devrait d'abord tenir compte des objectifs fondamentaux visés par l'établissement.

Pour l'école secondaire, on suggère de retenir au moins deux types d'objectifs : des objectifs d'apprentissage ou de réussite scolaire et des objectifs de cheminements scolaires des élèves.

L'école devrait toujours retenir au moins un indicateur de chacun de ces deux types d'objectifs. En effet, il faut qu'elle soit en mesure de s'assurer que sa réussite pour un objectif du premier type, par exemple le taux de réussite ou la note moyenne en mathématique, n'a pas pour conséquence d'entraîner une situation problématique pour un objectif du second type, par exemple la proportion des élèves qui ont un échec, ce qui aurait pour conséquence à moyen terme d'augmenter le nombre d'abandons scolaires.

Il revient à chaque école de choisir les indicateurs de résultats les plus appropriés à sa situation. Les contraintes dont l'école doit tenir compte pour calculer les indicateurs de résultats qu'elle a choisis peuvent varier beaucoup d'une école ou d'une commission scolaire à l'autre. L'école devrait privilégier les solutions les plus économiques pour elle : à cette fin, on suggère de se limiter à des indicateurs qui reposent sur des informations déjà présentes dans un système informatique, que ce soit celui de la commission scolaire ou celui de l'école.

Il y a un avantage certain à utiliser les informations disponibles au niveau de la commission scolaire. En premier lieu, elles peuvent permettre à l'école de se donner un point de comparaison : par exemple, toutes les écoles secondaires de la commission scolaire ou seulement quelques-unes qui auraient des caractéristiques organisationnelles semblables à elle (petites écoles, écoles de premier cycle, etc.). En deuxième lieu, elles peuvent permettre à une école d'avoir accès plus facilement à des indicateurs de cheminement scolaire; ainsi une école de premier cycle pourrait choisir de vérifier le niveau de réussite de ses élèves un an après qu'ils soient inscrits dans l'école de deuxième cycle de la commission scolaire. Enfin la commission scolaire a probablement des ressources techniques qui faciliteront le calcul des indicateurs choisis par l'école.

Peu importe le moyen utilisé pour calculer les indicateurs de résultats retenus par l'école, il faut s'assurer qu'une fois mise au point, la

façon de les calculer ne soit pas modifiée : c'est une condition nécessaire à leur validité qui permettra à l'école de comparer ses résultats d'une année à l'autre.

3. DEUXIÈME ÉTAPE : ANALYSER LA SITUATION POUR COMPRENDRE LE NIVEAU DES RÉSULTATS OBSERVÉS À LA PÉRIODE INITIALE

À cette deuxième étape, l'école doit chercher à comprendre pourquoi elle a des résultats du niveau observé. À cette fin, elle doit analyser sa situation et chercher à expliquer son efficacité. Plusieurs moyens peuvent être utilisés : échanges avec les élèves, échanges avec le personnel professionnel enseignant ou non, etc. On peut aussi proposer une façon de faire plus systématique qui permet à une école d'analyser sa situation en prenant en compte les perceptions des différents intervenants à l'école : élèves, enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels non enseignant et cadres de l'école.

L'analyse systématique[1] repose sur l'utilisation de questionnaires qui s'adressent aux élèves et au personnel, et qui, facilitant l'exploration de la situation de l'école et l'identification de ses points forts et de ses points faibles, permet de fixer les stratégies d'intervention qui sont l'objet de la troisième étape de la démarche. Les questionnaires proposés sont tous structurés de la même façon : un certain nombre de thèmes ou dimensions sont abordés à l'aide d'une série de huit à dix énoncés. Les énoncés présentent des situations positives; pour chaque situation, le répondant doit indiquer si elle correspond à ce qui existe à l'école en choisissant parmi quatre réponses : «Tout à fait vrai» ou «Plutôt vrai» ou «Tout à fait faux» ou «Plutôt faux».

---

1 Les propositions faites dans ce texte s'appuient sur l'étude «La performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire» (1990). Cette étude a conduit à développer un instrument qui sera mis à la disposition des écoles secondaires à l'automne 1992. Cet instrument, intitulé «Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire» comprendra les éléments suivants : un guide d'utilisation; un questionnaire sur le vécu des élèves à l'école; un questionnaire sur l'enseignement; un questionnaire sur la gestion de l'école et un logiciel de traitement des informations collectées à l'aide des questionnaires.

Un premier questionnaire s'adresse aux élèves. Il porte sur leur vie à l'école et couvre treize thèmes : organisation du temps à l'école, réglementation de la vie scolaire, information sur les services éducatifs, activités en salle de classe, aide des enseignants, matériel utilisé dans les cours, évaluation des apprentissages, travaux scolaires, services personnels, activités parascolaires, projets scolaires personnels, services auxiliaires, participation des élèves à la vie de l'école.

Un deuxième questionnaire s'adresse aux enseignantes et aux enseignants. Il porte sur l'enseignement et couvre cinq thèmes : planification de l'enseignement, organisation des activités en classe, approches pédagogiques, évaluation des apprentissages, responsabilisation des élèves.

Un troisième questionnaire concerne l'ensemble du personnel. Il porte sur la gestion de l'école et couvre huit thèmes : gestion des services éducatifs de l'école, gestion des ressources humaines, gestion des ressources matérielles et financières, participation des divers agents, relations avec les élèves relations de l'école avec les familles et la communauté, supervision de l'enseignement, évaluation du personnel.

Un logiciel permet de traiter l'information collectée à l'aide de chacun des trois questionnaires. Il produit pour l'utilisateur un rapport descriptif détaillé et donne des pistes sur les points faibles de l'école[2].

4. TROISIÈME ÉTAPE : FIXER UN NIVEAU DE RÉSULTATS À ATTEINDRE, PRÉPARER ET METTRE EN ŒUVRE UN PLAN D'ACTION POUR LES ATTEINDRE

La formulation des objectifs doit s'articuler autour des indicateurs utilisés à la première étape. Les objectifs doivent être réalistes, c'est-à-dire suffisamment ambitieux pour que l'amélioration soit significative, et assez «modestes» pour qu'ils puissent être atteints. Les mesures à mettre en place doivent être basées sur les points faibles identifiés à la deuxième étape. Les énoncés des questionnaires peuvent constituer d'excellentes

2 «La performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire, mesures et facteurs explicatifs», Direction de la recherche, Ministère de l'éducation, 81 pages, 1990.

pistes d'intervention lorsque les répondants indiquent par leurs réponses qu'il y a là un aspect négatif. Est-il besoin de préciser qu'un plan d'action qui vise l'amélioration de l'efficacité de l'école n'est pas nécessairement lourd ou onéreux? Même sophistiqué, un bon plan d'action se caractérise notamment par sa cohérence, par sa simplicité, par sa pertinence et, conséquemment, par son aptitude à mobiliser toutes les personnes concernées.

Avant toute action, chacun sait ce qu'il doit faire, quand, comment et avec quelles ressources matérielles et humaines. Ensuite, le plan d'action démarre et se met en place graduellement. On prend pour acquis ici que la direction d'école est familière avec la préparation d'un plan d'action et en connaît les principales étapes : formulation d'objectifs, identification des moyens, des méthodes et des démarches, détermination des ressources humaines et matérielles nécessaires, répartition des tâches, organisation des actions dans le temps et évaluation critique des résultats.

5. QUATRIÈME ÉTAPE : ÉVALUER LE NIVEAU DES RÉSULTATS ATTEINTS

Cette dernière étape est fort simple puisqu'elle consiste à répéter ce qui a été fait à la première étape et à comparer les nouveaux résultats à ceux que l'on visaient. Toutefois, on ne peut évaluer les effets du plan d'action avant de s'être assuré que les diverses interventions prévues ont été effectivement mises en place. C'est une erreur courante dans ce genre de démarche : on procède à des mesures d'impact avant d'évaluer le processus comme tel.

La démarche proposée se réalise sur un cycle annuel. Un établissement qui vise à développer son efficacité devrait l'intégrer dans son mode de fonctionnement habituel. En effet, un établissement efficace est un établissement qui a des résultats durables d'une année à l'autre, et toujours en progression.

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EN TRANSITION

DENIS MASSÉ
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les gens qui réfléchissent à la question de l'évaluation des systèmes éducatifs semblent s'entendre sur un certain nombre de principes ou lignes directrices susceptibles d'en favoriser la mise en œuvre et l'efficacité. Sans prétendre avoir fait le tour de tous les écrits sur le sujet, nous avons voulu tenter d'identifier des éléments qui nous semblent conduire à une nouvelle approche de l'évaluation des systèmes éducatifs. Cette approche constitue une tentative de nous démarquer et de nous distinguer du modèle des entreprises performantes qui a cours depuis la crise économique qui a frappé nombre de pays industrialisés au début des années quatre-vingt (Laderrière, 1989). Sans nier l'importance du contrôle de la qualité et de l'obligation de la redevabilité des systèmes publics, elle invite les décideurs et les responsables des systèmes éducatifs à accepter des stratégies qui tiennent compte de la nature sociale de l'entreprise éducative et de la complexité de sa mission et de ses opérations.

Les origines de cette approche sont multiples. Les principales sont le fruit d'apprentissages sociaux plutôt récents dans l'histoire, plus particulièrement, 1) le fait de se rendre compte que la formation de plus en plus poussée des personnels d'éducation conduit à des exigences de plus grande autonomie sur le terrain; 2) le fait que l'efficacité des réformes et des politiques scolaires nécessite des concertations de plus en plus élargies avec les acteurs du système de même que le respect de leurs rôles et de leurs finalités; 3) le fait que le changement est affaire de mentalités et de processus avant d'être structurel, et qu'il se prête donc mal à des visées socioéconomiques à court terme; 4) le fait que le contexte organisationnel a une influence sur le rendement du personnel et indirectement sur celui de la clientèle; 5) le fait que cette dernière a des prédispositions, une préparation et un contexte socioéconomique qui est fortement déterminant sur ce rendement; 6) le fait qu'il doit y avoir cohérence entre le

projet éducatif proposé à cette clientèle et sa résonance ou sa signification réelle dans la vie présente et appréhendée de l'apprenant.

Soulignons aussi que cette approche est le fruit d'expérimentations et de recherches qui ont et continuent à avoir cours dans de nombreux milieux culturellement différents (Rossman, Corbett et Firestone, 1988; Bollen et Hopkins, 1988; Aubégny *et al.*, 1991). Ceci ajoute à sa valeur scientifique et pratique. Elle s'appuie sur des valeurs qui privilégient une vision humaniste de l'homme et démocratique de la société. Aussi les notions de concertation, de consensus, de compromis, de partage de l'information, de respect des rôles et des expertises, d'ajustement aux attentes de la clientèle et de conformité aux ressources disponibles caractérisent l'idéologie qui la sous-tend et régissent ses règles d'opération. Nous savons par ailleurs qu'elle est l'expression d'une contreculture qui s'oppose à une vision autocratique et hiérarchique de l'exercice du pouvoir politique et administratif, à une conception uniformisante des pratiques de gestion et d'enseignement, de même qu'à une soumission du domaine scolaire à des impératifs strictement économiques et à une logique purement consumériste.

Cette mutation de la culture évaluative des systèmes éducatifs semble se manifester par une plus grande importance accordée à l'amélioration et au développement en contrepoids au contrôle politique et administratif, une plus grande prise en compte de multiples influences autres que scolaires sur le développement de l'enfant et sur ses performances scolaires; une plus grande attention apportée à la relation d'apprentissage et aux processus qui la sous-tendent; une plus grande reconnaissance des compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants et son incidence sur les processus décisionnels qui déterminent tant le cadre administratif qu'opératoire de l'évaluation; une plus grande utilisation des données qualitatives dans l'analyse des situations évaluées. Elle ne nie pas pour autant la légitimité pour une société de se donner des règles du jeu qui lui permettent de savoir et surtout de comprendre la part de travail et d'influence que le milieu scolaire, en tant qu'un des nombreux intervenants sur le développement des connaissances et des savoirs, réalise auprès de ses membres. Elle ne veut pas déprécier l'apport de certaines informations statistiques lors de l'analyse

de la gestion et de la prestation des services éducatifs. Elle reconnaît les interrelations entre le secteur scolaire et la vie économique d'une société. Enfin, elle veut bien considérer les résultats scolaires comme un des nombreux indices qui reflètent entre autres choses les impacts de la relation d'apprentissage vécue dans la classe.

En somme, cette nouvelle approche recadre la problématique évaluative dans une vision non plus uniquement scolaire mais socio-éducative; non plus uniquement systémique mais dynamique; non plus uniquement comptable, mais responsabilisante; non plus uniquement organisationnelle, mais personnalisée. Nous entendons maintenant nous arrêter à ces aspects, dégager les principes qui en découlent et leurs incidences sur les pratiques évaluatives.

1. Une vision sociale de l'évaluation des établissements

Parmi les arguments les plus utilisés pour justifier l'évaluation des établissements, il y a celui de la responsabilité sociale de l'évaluation. Une école à qui une communauté locale, régionale ou nationale consacre des ressources se doit de rendre des comptes sur leur utilisation. On a de plus fait grand état du lien école-société, enseignement-vie active, éducation-économie. Nos autorités politiques et nos hauts fonctionnaires revendiquent la possibilité de pouvoir prendre des décisions éclairées pour le mieux-être de nos sociétés. Ces types de raisonnement sont apparus avec force depuis la récente crise économique. Dans les faits, une forme de panique des instances gouvernementales s'est manifestée à la suite d'un questionnement plus serré de l'utilisation et de la rentabilité de la gestion des fonds publics. Soudainement, l'école devenait la cible toute choisie, le bouc émissaire le plus facile à désigner (il est bien plus délicat de s'en prendre aux services sociaux et de santé) pour se donner bonne conscience sociale. On s'attaque à sa gestion; on questionne sa performance, la qualité de ses services, la compétence de ses personnels. On l'accuse à la fois de négliger une bonne formation de base et d'offrir des programmes peu articulés avec le marché des emplois. Elle devient la cause importante du décrochage scolaire, du retard à s'ajuster à l'évolution technologique et à la mondialisation des marchés. Il est, dit-on, temps qu'elle prenne son rôle au sérieux et qu'elle devienne

efficace et responsable. L'éducation coûte cher à la société et elle doit rapporter. Désormais, il lui faut offrir un service de qualité au meilleur coût possible. Et cette qualité, on semble vouloir la mesurer d'abord et avant tout par les résultats scolaires et le nombre de diplômés. L'école est d'autant plus efficace qu'elle «score» fort sur ces deux indicateurs. Et plus elle «score», plus elle mérite autonomie et encouragement financiers.

Il a donc fallu mesurer les écoles à partir de ces indicateurs, identifier les caractéristiques particulières des milieux performants et inciter les autres à faire le nécessaire pour se modeler le plus possible à cet idéal. Et comme stratégie d'émulation, on a décidé de publier des palmarès! La référence suivante témoigne d'ailleurs de cette espèce de fatalisme qui anime toujours le milieu scolaire et qui l'oblige à son tour à se donner une contrestratégie.

> *Nous n'avons plus de questions métaphysiques à nous poser. La question n'est pas de savoir si l'on va publier ou non des indicateurs qui traduiront le fonctionnement et les résultats de notre maison, mais de savoir qui le fait et comment on le fait.* (Boisivon, 1989).

Et nous assistons depuis lors à la mise en place de systèmes et de structures évaluatives des plus «primitives» afin de mesurer les performances scolaires et les taux de diplomation de chaque établissement, dégageant par la suite des moyennes nationales, pour déboucher éventuellement sur des standards nationaux.

Parallèlement, la recherche en évaluation a pu assez facilement identifier les facteurs organisationnels qui caractérisent les écoles efficaces. On en est même encore à construire des instruments pour permettre à chaque établissement de se situer sur chacune de ces caractéristiques. Nous semblons maintenant avoir trouvé la formule à généraliser. Nous formons, perfectionnons, sélectionnons et évaluons le personnel de direction et les enseignantes et enseignants en fonction de cette formule. Comment se donner des «priorités» éducatives, comment exercer un leadership pédagogique, comment mettre en place et assurer un

système d'évaluation et de suivi des élèves, comment faire l'auto-analyse et le bilan de l'établissement scolaire sont autant de thèmes qui attestent de cette évolution.

Les responsables de nos systèmes éducatifs ont rapidement ajusté leur gestion à ce nouvel impératif social, à cette nouvelle idéologie de l'école performante. Dans une étude récente, Aubégny *et al.* (1991) nous apprennent que, dans une région de la France, l'évaluation se donne encore généralement comme objets des produits ou des flux. Au Québec, chaque année amène son classement des commissions scolaires et des écoles à partir des performances scolaires aux examens. Pour leur part, les cégeps ont été classés cette année à partir des résultats obtenus par leurs finissantes et leurs finissants à l'ordre universitaire. (Demange, 1992). Nous nous demandons même pourquoi ne pas avoir utilisé ces mêmes résultats pour classer du même coup les écoles primaires et secondaires. Tant qu'à y être, évaluons avec efficience! Aux États-Unis, plusieurs états consacrent une semaine complète à faire passer des examens dans toutes leurs écoles afin de pouvoir les classer. Il y a même un organisme national, le National Assessment of Educational Programs, qui se spécialise dans ce type d'exercice (Educational Measurement, 1992).

Cette façon «primitive» de définir et de rendre compte de la responsabilité «sociale» de l'école n'a pas tardé à encourager une autre vision plus élargie et plus complexe de l'évaluation des établissements. Sans rejeter la légitimité sociale de la redevabilité de l'établissement scolaire, elle relativise cette responsabilité et met en cause la signification des résultats scolaires comme indicateurs de performance de même que les caractéristiques de l'école efficace.

D'abord, on rejette l'idée que l'école est la seule responsable de l'acquisition des connaissances et des savoirs (Wagner, 1988). Sellier (1989) note qu'on a tort de lui attribuer «la responsabilité presque exclusive de la réussite ou de l'échec d'un enfant». À sa façon, Boisivon (1989) souscrit à cette idée : «On ne peut pas faire n'importe quoi avec n'importe quel type d'élèves».

De nos jours, il n'est pas besoin d'une grande démonstration pour reconnaître que l'école est, tant en amont qu'en aval, tributaire d'un contexte social, politique, économique, médiatique et technologique. La clientèle qu'elle reçoit est déjà grandement «produite» et elle continuera à l'être parallèlement et souvent d'une façon concurrentielle durant son séjour. Il n'est plus possible à l'établissement de se cantonner dans son rôle scolaire. L'école doit consacrer une grande part de son temps et de ses ressources à rendre l'enfant ou l'adolescent disponible, tant mentalement que physiquement, à recevoir de l'enseignement. Elle doit s'associer à des missions diverses (santé, sécurité, environnement, intégration culturelle et linguistique, etc.). Elle doit maintenir une motivation de sa clientèle en dépit des incohérences entre les valeurs vécues et proposées, entre les promesses d'avenir et un marché de l'emploi quasi imperméable.

Comment alors continuer de faire comme si l'école était seule responsable des écarts entre les exigences du marché du travail et la qualité de la main-d'œuvre disponible, entre les aspirations culturelles, sociales, politiques et économiques des générations adultes dominantes et les projets individuels d'une clientèle au devenir opaque? À l'heure de la complexité des problématiques sociales et des missions politiques qui s'y intéressent, peut-on prétendre faire la part des responsabilités entre l'école, la famille, les services sociaux et les services de santé, les organismes à vocation socioéconomique? Et comment peut-on sérieusement prétendre, dans un contexte social aussi «brouillé», mesurer l'efficacité d'une école au moyen des résultats scolaires et des promotions? Pourrait-on prétendre évaluer l'efficacité d'un établissement de santé en prenant la moyenne des résultats de sa clientèle aux différents tests administrés, ou encore à partir des pourcentages de patients qui en ressortent en meilleure santé qu'à leur arrivée? Quand on fait passer des cardiogrammes, ne tient-on pas compte du fait que la personne est alitée, debout, ou en effort? Et publierions-nous un palmarès des établissements de santé ou d'accueil à partir de tels résultats? Tiendrait-on ces établissements responsables des problèmes de santé encourus par les patients avant leur venue, tels la mauvaise alimentation, la mauvaise condition physique, la cigarette, les problèmes congénitaux ou les accidents? Et pourtant, dans beaucoup de milieux, on continue à évaluer et

à juger les établissements scolaires comme des entités qui ont une existence sans lien avec l'environnement qui leur refile leur clientèle et définit dans une très large mesure leurs encadrements opératoires, comme si cette clientèle était sans antécédent et isolée du monde extérieur durant son passage.

Quant aux caractéristiques de l'école efficace si souvent mises de l'avant par les tenants de l'école performante, il importe de les situer dans leur véritable perspective, à savoir qu'elles ne constituent pas une formule gagnante ou une recette garante de l'efficacité. Tout ce que les recherches ont fait et bien fait, c'est d'identifier un ensemble d'ingrédients qui, s'ils ne peuvent garantir l'excellence, devraient à tout le moins l'encourager et la favoriser. La recette du succès pourra cependant varier d'une école à l'autre, compte tenu de la «personnalité» de cette dernière, c'est-à-dire de son passé, de ses forces, de ses faiblesses, de son contexte, de sa vocation, de ses ressources et de sa clientèle (Massé, 1989). Et Levine et Lezotte (1990) de conclure, à la suite d'une étude exhaustive des recherches et des expériences sur les «Unusually effective schools» :

> *Findings indicate that effectiveness correlates should be viewed as prerequisites rather than guarantees of success; that policy and practices at the school level should consider contextual variables and set priorities accordingly.*

En somme, il est peut-être grand temps pour les chercheurs de cesser leur quête d'indicateurs de performance et d'investir leurs énergies à étudier les dimensions de la relation entre l'enfant et son contexte scolaire et social. Nous y reviendrons plus loin. Cependant, quant à celles et à ceux qui privilégient toujours la valeur du modèle de l'école efficace, nous les encourageons à se lancer dans des études longitudinales qui portent sur des échanges complets de clientèles entre, d'une part, des écoles jugées efficaces et, d'autre part, des écoles jugées inefficaces. Après tout, il faut aller au bout de ses hypothèses!

D'ici là, il faut, selon nous, revoir l'évaluation des établissements en tenant compte davantage des multiples dynamiques qui influencent l'ajout, la plus value «scolaire». Et, aux décideurs qui ont tendance à

s'inspirer du modèle économique pour analyser, comprendre et décider des actions à entreprendre pour corriger et réguler le système scolaire, nous serions tenté de faire la mise en garde suivante, que nous empruntons à Laderrière (1989) :

> [...] *dans un monde où le mérite d'une production donnée est de plus en plus difficile à assigner à tel ou tel individu (nous serions tenté d'ajouter à tel ou tel établissement), l'évaluation-contrôle visant à diriger correctement un système est face à un défi. La rationalité économique, si elle peut inspirer d'utiles réflexions aux responsables, apparaît insuffisante pour répondre aux problèmes soulevés par les activités de service, qui sont guidés par des logiques sociales largement autonomes par rapport au monde économique et du profit. Ce que l'on va contrôler, et à quel niveau de résultats, pour quelles raisons et à quel échelon administratif et décisionnel, est d'une grande complexité, et il n'est pas certain que les pays, considérés comme les plus dynamiques actuellement, se soient toujours donné le temps nécessaire à la réflexion, avant de mettre en œuvre des politiques systématiques en ce domaine. Dans ces cas, il existe toujours un risque que l'enseignement offert ne soit éventuellement orienté que par des normes d'évaluation, au détriment d'acquis fondamentaux.*

Devant la difficulté à mesurer la réelle valeur ajoutée par l'école et l'opacité des informations présentement recueillies sur le plan national, et utilisées par nos décideurs, n'y a-t-il pas lieu de revoir les pratiques évaluatives à partir d'un modèle plus décloisonné et complexe qui intègre les caractéristiques socioéconomiques et culturelles tant des clientèles que des communautés et régions, et qui nous guiderait dans la création d'instruments moins «collés» aux connaissances académiques? Ce qui importe, à notre avis, c'est de pouvoir sur le plan national suivre le cheminement de notre population, de nos régions et de nos communautés par rapport à des objectifs sociaux qui débordent le scolaire tout en l'englobant. Continuer à évaluer les établissements scolaires comme on le fait, c'est prendre une mesure limitée et biaisée d'une réalité très complexe. La mesure de l'efficacité des établissements scolaires à l'avan-

cement ou au recul de projets sociaux comme l'alphabétisation, l'égalité des sexes, l'intégration des communautés culturelles, la réduction des drogues, du tabagisme ou de l'alcool, la préparation à de nouveaux métiers, à de nouvelles technologies nous semble être d'une pertinence beaucoup plus grande que la mesure d'apprentissages scolaires qui très souvent ne font que rendre compte de la préparation, de la disponibilité et de l'intérêt des élèves pour des programmes scolaires (et des examens!) peu cohérents avec leur vécu familial et social, et peu en lien avec leurs projets de vie. Passer d'une logique économicoscolaire à une logique socio-éducative, voilà en fait le défi des décideurs et le sens à donner au développement d'une nouvelle pratique évaluative des établissements. Une telle approche de l'évaluation n'inviterait-elle pas à une révision significative de la mission des établissements scolaires et, partant, à un réaménagement des emplois du temps et des activités? Ceci n'éliminerait en rien la nécessité pour l'établissement d'analyser son fonctionnement et d'assurer le suivi scolaire de chaque élève. Mais il est, à notre avis, temps que cessent ces comparaisons improductives, dépréciatives et inéquitables entre établissements scolaires, basées à la fois sur la fausse réification qu'est celle de l'école-élève moyen et sur la vision dépassée d'une école pour qui les programmes d'enseignement sont encore une fin en soi et régissent l'essentiel du travail effectué par son personnel. La démocratisation de l'enseignement a fait basculer la réalité scolaire. Il nous reste à en tenir compte dans la définition de la mission et des objectifs de l'école et, conséquemment, dans les façons de les évaluer.

2. UNE VISION DYNAMIQUE DES POLITIQUES ÉVALUATIVES

Les participants aux dernières journées du REF à Liège s'accordaient à dire que nous en sommes rendus à l'ère de «l'inter». L'un d'eux, René Coudray (1992), le formulait ainsi :

> *Un processus évaluation-décision-évolution qui se situerait sur un axe efficacité-démocratie se doit de considérer l'évaluation comme une pratique interactive de responsabilisation sociale des différents acteurs concernés : les politiques, les administratifs, les évaluateurs et les acteurs de l'ensemble évalué. Il s'agirait de passer du droit de gérance et d'ingérance, de quelques-uns*

vis-à-vis de quelques autres, à des droits et devoirs réciproques de cogérance. Les décisions de changement se feraient sur la base de consensus, sinon de compromis, obtenus grâce à des négociations. Tout processus démocratique exigeant des procédures articulées et complexes de communication.

En conclusion du texte que nous soumettions au symposium portant sur «La décision politique et l'évaluation» qui a suivi ces journées, nous avancions que :

L'utilité, la pertinence et le succès des pratiques évaluatives passent inévitablement, selon nous, par le personnel des établissements. Et toute autre démarche, à quelque niveau que ce soit, devra se faire en concertation et avec l'expertise de ces professionnels. En conséquence, il nous semble essentiel que les rôles et les responsabilités en la matière soient revus. Que les moyens, les démarches et les résultats soient questionnés par les autres acteurs et que les attentes de ces derniers soient formulées et exigent des modifications et des changements, il y va du respect des règles du jeu dans une démocratie. Mais ces mêmes règles supposent aussi que ces modifications et ces changements ne soient pas dictés et imposés d'en haut. Le partenariat entre les responsables politiques et hiérarchiques, les clients et ceux qui assurent l'enseignement, les services éducatifs est un principe dont on ne peut faire, par souci d'efficacité, l'économie de nos jours (Massé, 1992).

Laderrière (1989) s'interroge aussi dans le même sens : «Un meilleur suivi du système (éducatif) à tous ses niveaux s'appuyant en particulier sur divers types d'évaluation est-il possible sans des modalités renouvelées de leadership, systématiquement assises sur de nouvelles structures de participation?» Pour Sellier (1989), «il est, en premier lieu, indispensable que la politique systématique d'évaluation soit comprise, acceptée de tous et correctement effectuée.»

Ce principe d'une gestion participative des politiques évaluatives nous semble encore bien peu présent dans la pratique. Les mentalités de

nos décideurs et des responsables hiérarchiques ne semblent pas vouloir évoluer au même rythme que les valeurs émergentes ni que les aspirations des gens de la base. Et c'est compréhensible. Comme le souligne Sensi (1992), l'évaluation n'est pas «un jeu innocent», «une activité neutre» :

> *Il ne faut pas oublier, en effet, que ce sont des individus qui transportent au sein des organisations la demande d'évaluer ce que d'autres individus, d'autres groupes ou services ont mis en place. Cette demande devient donc, au cours de son cheminement, un événement dans un système organisationnel bureaucratique et il convient de l'étudier comme tel* (Sensi, 1992).

Nisbet (1988), à la conclusion d'un workshop organisé par le Conseil européen conclut :

> *Le pouvoir s'exerce à toutes les étapes de l'évaluation : lors des décisions concernant les questions à se poser, les données à recueillir, lors de l'interprétation des données et de la rédaction des conclusions. Ces décisions peuvent être prises dans le but de servir, d'accroître le pouvoir des professionnels, ou des clients ou encore des administrateurs* (p. 10).

Ce qu'il ne va pas jusqu'à dire, c'est que présentement ce pouvoir est d'abord et avant tout utilisé par ces derniers à partir d'une logique de nécessité de contrôle des politiques et des fonds publics (Sellier, 1989), de «régulation des disparités», de «contrôle des effets des initiatives locales ou de politiques scolaires (désectorisation) par rapport à des enjeux nationaux d'égalité des services publics», de «contrôle des effets pervers possibles de la politique de diversification des établissements et de leurs pratiques pédagogiques» (Casterman et Œuvrard, 1990). Bref, autant d'arguments qui fondent habituellement la légitimité des décideurs et autres hiérarchies pour imposer de façon autoritaire et unilatérale leurs finalités politiques et administratives. On est bien sûr prêts à accepter l'approche participative lorsqu'il s'agit de démarches d'auto-évaluation institutionnelle à tendance formative et qualitative, entreprise que les décideurs considèrent comme peu fiables et peu crédibles. Mais lorsqu'on en est à décider de politiques évaluatives qui ont pour objet d'éclairer

les décisions des échelons supérieurs aux établissements, ce principe perd alors toute sa légitimité. Des évalués ne peuvent être crédibles, c'est-à-dire dignes de confiance, lorsqu'ils participent à leur propre évaluation. On présume alors qu'ils sont en conflit d'intérêts. Seuls sont sans parti pris, objectifs et sans intérêts les dirigeants, les cadres scolaires et les experts qu'ils engagent!

Inutile encore une fois de faire la démonstration de l'inefficacité d'une telle approche. La dynamique du pouvoir dans nos sociétés modernes est telle que toute tentative de changement ou d'amélioration tant au niveau national, régional que local se frappe à l'inertie et souvent à la résistance ouverte s'il n'a pas fait l'objet de compromis et d'entente entre les acteurs les plus concernés. «L'évaluation ne peut se faire contre les gens mais uniquement avec leur aide et avec leur consentement», elle «doit refléter l'accord des partenaires ou traduire les positions contradictoires», affirme Tourneur (Coudray, 1991). Join-Lambert (1989) confirme que le schéma traditionnel de la régulation effectué par la voie d'une structure nationale de contrôle hiérarchique est aujourd'hui de plus en plus mis en cause.

> *Peu à peu, écrit-il, se dessine l'image d'un service public de l'avenir où les missions seraient définies en terme de priorité plus encore que de contraintes juridiques, où les responsabilités des différents niveaux s'articuleraient autour de projets élaborés après expertise des besoins et après concertation avec les personnels et les usagers, où l'évaluation de l'efficacité de l'action publique deviendrait une préoccupation commune* (Join-Lambert, 1989).

Et Coudray (1991) d'expliciter :

> *Les modes de décision liés à tout travail d'évaluation devront être prévus et explicites (sinon anticipés d'une façon prévisionnelle) autant que faire se pourra. La place respective de chacun des acteurs de l'évaluation (ensemble évalué, évaluateur, commanditaire) devra être élucidée dans le cadre d'une approche institutionnelle et systémique.*

La nouvelle conception de l'évaluation des systèmes éducatifs non seulement élargit l'objet de l'évaluation comme nous l'avons souligné auparavant, mais aussi la base de la structure décisionnelle. Le déficit est encore là de taille. Arriverons-nous à convaincre les différents niveaux politiques et hiérarchiques que cette voie est inévitable au nom même de la notion d'efficacité qui leur sert toujours de prétexte? Convaincrons-nous les partenaires que la meilleure façon d'obtenir des informations susceptibles de les aider à se faire une tête sur ce qui se passe réellement et à prendre les décisions qui sont de leur responsabilité passe par une négociation où chacun peut faire la démonstration des liens qui existent entre les objectifs socioéducatifs recherchés à leur niveau et les informations qu'il juge utile d'avoir pour assurer une régulation? Bien sûr, la diversité des visions, des finalités et des enjeux en regard de la mission socioéducative des écoles rendra l'opération parfois pénible et complexe. Mais elle le sera d'autant moins que les objectifs auront fait l'objet d'une telle démarche et que l'évaluation, c'est-à-dire démarche, acteurs, indicateurs, moyens, sera abordée dès la phase du plan. Cette opération nécessitera de plus que les marges de manœuvre entre les niveaux aient fait l'objet d'une entente. Établir les champs décisionnels qui reviennent à tels niveaux et à telles instances compte tenu des obligations administratives et professionnelles, et selon quelles modalités constitue l'essence d'un nouveau contrat social qui, nous l'avons dit précédemment, débordera le scolaire tout en l'incluant. Que deviendra alors, dans un tel cadre, l'évaluation des établissements scolaires? Il est encore difficile de le prévoir. Mais il y aura sûrement une plus grande préoccupation à vérifier l'articulation entre les objectifs sociaux décidés aux niveaux national et régional et le travail effectué au niveau de l'établissement. Par ailleurs, les milieux qui ont déjà jeté les bases d'une culture évaluative n'auront alors qu'à ajuster leur démarche en conséquence. Pour eux, le principe de l'établissement responsable est déjà réalité.

3. UNE VISION RESPONSABILISANTE DE L'ÉVALUATION

Un troisième principe qui sous-tend la nouvelle approche évaluative des établissements est celui de leur responsabilisation. À la suite de nos recherches entreprises auprès de plusieurs milieux scolaires, nous

concluions l'année dernière que «l'amélioration de l'enseignement et des services éducatifs offerts à la clientèle scolaire passe inévitablement par une prise en charge, dans chacun des établissements, des décisions qui influencent les pratiques éducatives» (Massé, 1992). Nos constatations sont corroborées par nombre d'autres auteurs et chercheurs. Selon Meirieu (1989),

> *Seule l'évaluation qui est aussi une auto-évaluation, c'est-à-dire dont on accepte de se reconnaître l'auteur ou d'intérioriser celle-ci, est génératrice de progrès. En ce sens, si le contrôle peut être externe, il n'y a d'évaluation véritable qu'interne.*

D'après des recherches menées auprès des pays de l'OCDE, Bollen et Hopkins (1988) n'hésitent pas à avancer le postulat suivant : «Aucun changement ne se fait si l'on ne tient pas compte des particularités de l'école et de son contexte». Et ils ajouteront que «s'il doit y avoir amélioration de l'école, ce sera d'abord dans les mentalités et le signe déterminant en sera la capacité acquise par l'école de résoudre elle-même ses propres problèmes» (Berland, 1989). Ils sont appuyés en cela par trois chercheurs américains qui récemment menaient une étude sur le changement et sur l'efficacité dans des écoles (Rossman, Corbett et Firestone, 1988). En conclusion, ils affirmaient que tout changement dans un milieu sera durable ou simplement une aberration temporaire selon la possibilité pour lui de l'intégrer à la personnalité unique du milieu :

> *Where changes are not institutionalized, they do not «fit» the existing expectations. In such instances, the differences between behavior and cultural change becomes the difference between a momentary aberration and lasting reform.* [...] *the same change is likely to be implemented in differents ways and modified in different directions from setting to setting because of important but sometimes subtile differences in the local culture. In effect, the meaning of the change must be reconstructed at each location, and that reconstruction will be shaped substantially by local understandings about the appropriate means and ends of education.*

Sellier (1989) souligne que l'efficacité d'une démarche d'évaluation passe par cette appropriation :

> *En dernière analyse, l'efficacité d'une démarche d'évaluation réside dans la capacité ainsi donnée aux acteurs du système de prendre, en temps utile, les mesures de régulation et d'ajustement qui s'imposent; l'efficacité de l'évaluation s'apprécierait ainsi en terme d'aide à la décision; à chaque niveau, les responsables devraient disposer d'outils d'évaluation et de contrôle (quantitatifs et qualitatifs) qui leur permettent :*
>
> - *de mesurer les résultats obtenus à la suite de l'application de telle ou telle stratégie;*
> - *d'apprécier les «dérives» éventuelles ou les effets pervers induits;*
> - *de pouvoir prendre en temps utile les mesures nécessaires pour corriger ces effets et faire en sorte que le système atteigne les objectifs fixés.* (p. 37)

Casterman et Œuvrard (1990) relatant les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements dans trois académies françaises confirment que les établissements

> *sont animés par deux idées : l'appropriation des données de l'évaluation passe par l'appropriation des outils de l'évaluation, le travail d'appropriation des outils est une étape nécessaire pour envisager un pilotage de l'établissement par l'établissement.* (p. 13)

Bref, le principe d'une responsabilisation de l'établissement en matière d'évaluation semble incontournable. Cette responsabilisation serait cependant étroitement interreliée avec les modes de gestion, partant les normes culturelles et politiques qui ont cours dans nos différents pays (Bollen et Hopkins, 1988). Responsabiliser, c'est déléguer, c'est décentraliser, c'est admettre que la négociation et le compromis sont une nécessité dans un monde où les groupes d'acteurs ont des visions, des intérêts et des finalités divergentes; responsabiliser, c'est donner des marges de manœuvre aux établissements, c'est leur faire confiance, c'est admet-

tre la diversité des cultures propres à chaque milieu scolaire, c'est accepter des façons de faire et des rythmes particuliers; c'est enfin accepter que la définition d'efficacité et le contenu de la redevabilité sont fonctions des valeurs et de la culture de chaque établissement (Rossman, Corbett et Firestone, 1988).

Dans le concret des choses, beaucoup de milieux américains ont expérimenté un «School-Based Management» (White, 1989). Au Québec, le ministère de l'Éducation prima re et secondaire a décidé d'éloigner le secondaire des tests nationaux pour porter le gros de l'effort sur le développement d'équipes autonomes de pédagogie. Cette stratégie fait suite aux expériences de perfectionnement vécues par nombre d'équipe-écoles dans le cadre d'un «blitz» qui a eu cours depuis 1985 dans le but de favoriser des habitudes de pratiques de supervision et de régulation pédagogiques. Le congrès de l'Association of Supervision and Curriculum Development reconnaissait comme fondamentale cette approche collégiale pour le développement d'une culture d'autorégulation dans les établissements (Sergiovanni, 1992).

En somme, le gros du virage reste à faire. D'une part, intégrer les équipes-écoles dans les structures décisionnelles des systèmes scolaires de manière à ce qu'elles se sentent parties prenantes aux projets socioéducatifs nationaux, régionaux et communautaires, et d'autre part s'assurer que les changements exigés en matière d'évaluation prennent en compte la culture de chaque établissement constituent une double clef de voûte au succès de toute politique d'évaluation.

Nous sommes conscient que le fait d'énoncer de telles conditions peut sembler idéaliste, voire irréaliste. Elles font en effet appel à un changement de mentalité de la part des décideurs qui est tout aussi profond que le changement de mentalité demandé aux équipes-écoles face à leur évaluation. Un rapprochement s'impose et constitue un défi pour les «experts» qui interviennent dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques évaluatives. Ces experts doivent d'abord et avant tout mettre l'accent sur les démarches et sur les processus nécessaires à leur efficacité et à leur succès, plutôt que de se cantonner dans des rôles de techniciens et de stratèges au service des commanditaires. Les tâches

de conception des systèmes et des instruments d'évaluation des établissements scolaires sont secondaires par rapport à celles qui visent le changement des mentalités eu égard au mode de gestion et, implicitement, d'évaluation de ces organisations et des suprasystèmes de qui elles relèvent. L'expertise nous semble d'abord devoir relever du changement organisationnel et supra-organisationnel avant d'être du domaine de l'évaluation institutionnelle. Elle doit de plus épouser une approche polticoculturelle plutôt qu'une approche technicorationnelle (Rossman, Corbett et Firestone, 1988). La grande majorité des auteurs consultés sur le sujet font allusion à cette exigence, mais la plupart s'empressent de passer à l'élaboration de modèles, de grilles et autres instrumentations. Or les problèmes rencontrés en matière d'évaluation des établissements ne sont habituellement pas de cet ordre. Ils serviront cependant très souvent de prétextes à une absence de collaboration lorsqu'il y a en fait mésententes sur le sens et le cadre de réalisation de l'évaluation entre les équipes-écoles et les décideurs.

Disons, en conclusion à cette partie, qu'un grand défi se dresse devant nous afin d'élargir nos connaissances sur les modes d'intervention susceptibles de favoriser les deux types de changement de mentalités auxquels nous venons de faire allusion et qui concernent tant les décideurs que les équipes-écoles. Il y a déjà une certaine littérature plutôt générale sur le changement des cultures organisationnelles et sur l'intervention en situation de divergences et de conflits (Tichy, 1991; Doyon et Firsirotu, 1991; Rossman, Corbett, Firestone, 1988), mais peu de choses se rapportent à ces types de changements en milieu scolaire et plus particulièrement face à la mise en place de systèmes autorégulateurs. Nous avons tenté l'année dernière de faire le point sur les connaissances acquises à la suite de nos interventions (Massé, 1992), mais à ce stade-ci, une quête systématique des acquis réalisés par d'autres intervenants s'imposent.

4. UNE VISION CENTRÉE SUR LES MULTIPLES RELATIONS À L'ÉLÈVE

S'il est vrai que l'école est le lieu où se joue la trame d'une démarche qui vise un ajout d'ordre éducatif et scolaire, limité mais significatif, il importe de se rappeler que cet ajout passe par la prestation

d'un ensemble de «services». Or comme le rappelle Perret (cité par Laderrière, 1989), «produire un service, c'est produire pour une grande part des relations humaines, c'est une coproduction instantanée du prestataire et du client». Et dans une large mesure, cette prestation se réalise dans un autre sous-système scolaire :

> *L'essentiel de notre «valeur ajoutée» se fait au niveau de la classe à travers le «producteur» individuel dans l'exercice de son métier* (Boisivon, 1989).

Tout récemment, la présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec dans son message de la rentrée scolaire mettait l'accent sur l'importance de la relation maître-élève pour rendre l'enseignement plus performant. Elle soulignait l'intention de son organisme «de créer les conditions qui favoriseraient un meilleur encadrement des élèves [...], la réussite, une meilleure relation maître-élève, la stabilité» (Drouin, 1992).

Aussi ne peut-on considérer l'approche actuelle d'évaluation des établissements comme une sorte de raccourci plus ou moins justifié? Que l'école comme environnement physique et social du groupe-classe puisse indirectement jouer un rôle sur la relation à l'élève est une chose déjà démontrée par les recherches sur les écoles efficaces. Qu'il y ait des relations, démontrées statistiquement, entre certaines façons de gérer les programmes d'une école et le succès scolaire est une chose établie. Mais l'élève-école est une illusion d'optique, son résultat scolaire un indice déformant de l'efficacité et de la performance du personnel d'un établissement. N'est-ce pas faire du quantitatif une utilisation abusive et trompeuse? Dans les faits, nous savons très bien que la seule mesure valable de l'efficacité socioéducative n'en est pas une «d'école» mais bien plus de groupe-classe et encore davantage de «coproduction» maître-élève. Le quantitatif ne peut avoir un sens véritable qu'à ce niveau. L'information véhiculée alors aurait plus de chance de refléter le rendement réel et d'être utile aux partenaires. Le qualitatif encore plus!

C'est précisément au niveau maître-élève-groupe que tout l'échafaudage évaluatif devrait trouver son fondement. Or c'est justement là

qu'il achoppe règle générale, c'est-à-dire devant cette incapacité de se donner une articulation valable entre les «coproducteurs» et les autres niveaux hiérarchiques et institutionnels. Aussi longtemps que nous n'aurons pas pris en considération ce blocage et que nous n'aurons pas trouvé la facon de négocier avec le personnel enseignant les éléments d'un système évaluatif, nous pourrons continuer à avoir bonne conscience en développant des formules statistiques et des grilles de toutes sortes pour mesurer l'efficacité d'un établissement. Parmi ces éléments à négocier, il y a celui d'une éthique de l'évaluation qui doit rejoindre l'ensemble des partenaires. Quelles informations doit-on rechercher et livrer? Selon quelles démarches? Sous quelles formes? En fonction de quelle structure politique et décisionnelle et en considération de quelles marges de manœuvre? Voilà autant de questions qui une fois sur la table aideront à mieux définir un normatif, une culture évaluative.

Et si nous acceptons que c'est à travers la relation maître-élève-groupe que se joue la «valeur ajoutée», il faut nous efforcer d'en mieux comprendre la nature, le contenu, la dynamique, les limites et les contraintes environnementales. Une évaluation qui n'est pas en mesure de tenir compte de toute la complexité de cette relation continuera à engendrer la méfiance du personnel enseignant et à encourager des jugements et des décisions simplistes chez les autres acteurs.

Quant à l'évaluation institutionnelle, elle y gagnera à réévaluer les rapports entre cette relation et les facteurs organisationnels et socioéconomiques. Il est possible que certains d'entre eux prennent dans cette nouvelle perspective une importance plus grande selon les milieux. Il est à prévoir aussi que cette évaluation portera davantage sur «le support» que le personnel d'encadrement accordera à la relation maître-élève et aux processus qui le sous-tendent (Bossert, 1988). Le travail de consultation que nous avons mené jusqu'à maintenant dans les établissements (Massé et Godin, 1990) nous permet d'avancer que ce support est capital. Il mène à une évaluation encore plus importante et significative de pratiques éducatives et pédagogiques, à savoir celle faite par chaque enseignant d'abord, puis celle des groupes d'enseignants ensuite. Il s'agit bien sûr de démarches itératives de type «science-action» (St-Arnaud, 1992) en fonction desquelles les théories et les connaissan-

ces existantes sont jugées clairement insuffisantes pour guider l'action. Seuls un accompagnement éclairé et une réflexion méthodique sont aptes à aider le praticien. On entre dès lors sur le terrain de la pratique professionnelle qui ne saurait accepter la régie d'instances autres que professionnelles. De là l'importance du support à apporter afin de favoriser une analyse de qualité et un climat adéquat. Quant aux «résultats», ils seront comme nous l'avons déjà signifié, davantage axés sur l'atteinte d'objectifs socioéducatifs que scolaires, ces derniers étant d'ailleurs subordonnés aux premiers.

CONCLUSION

Nous avons dans les pages qui précèdent donné notre vision de certaines tendances idéologiques qui semblent vouloir marquer une transition dans le domaine de l'évaluation des systèmes éducatifs. Elles ne sont pas sans créer des remous, car elles confrontent des logiques qui sont encore très présentes dans la façon de voir ces systèmes et de les «commander». Elles n'en constituent pas moins, croyons-nous, un apport intéressant dans la quête d'une plus grande «efficacité» des énergies et des ressources investies en éducation et d'une meilleure contribution des établissements scolaires aux objectifs socioéconomiques de nos systèmes politiques. Et à celles et à ceux qui seraient tentés de rejeter du revers de la main ces nouvelles tendances, nous adressons cette remarquable mise en garde de Daniel Stufflebeam et William Webster (1988) :

> *It cannot be overamphasized, however, that no conception of evaluation can be adequate for all time. Thinking about evaluation and its application in particular environments must be ongoing, collective process if school systems are to get the most from their evaluation systems.* (p. 570).

Tel est le défi incontournable auquel sont confrontés tant les décideurs que les théoriciens de l'évaluation institutionnelle.

RÉFÉRENCES

AUBÉGNY, J. *et al.* (1991).
Recherche sur les pratiques d'évaluation interne des établissements d'enseignement secondaire. Tours : Ministère de l'Éducation nationale. Direction des Lycées et Collèges.

BERLAND, J.-P. (1989).
Notes de lecture sur « La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire ». *Administration et éducation, 41*, 104-109.

BOISIVON, J.-P. (1989).
De l'évaluation des résultats à l'évaluation des performances. *Administration et éducation, 41*, 17-22.

BOLLEN, R. et HOPKINS, D. (1988).
La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris : OCDE.

BOSSERT, S.T. (1988).
School Effects. *In* Boyen, N. (éd.), *Handbook of Research on Educational Administration* (p. 341-352). New York : Longman.

CASTERMAN, M.-F. et ŒUVRARD, F. (1990).
Les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements dans trois académies. *Éducation et formation, 22*.

COUDRAY, R. (1992).
Évaluation-évolution des systèmes éducatifs et décision. *Évaluation et décision* (p. 25-44). Montréal : CÉDIM.

COUDRAY, R. (1991).
Évaluation externe et évaluation interne des établissements d'enseignement et de formation, caractérisation de modèles mixtes ou interactifs. *In* Sensi, D. (éd.), *Actes des deuxièmes rencontres internationales du réseau REF* (p. 121-134). Liège : SEDEP.

DEMANGE, M. *et al.* (1992).
Palmarès des Collèges 1992. *L'Actualité, 17*(10), 25-30.

DOYON, R. et FIRSIROTU, M. (1991).
Comparaisons de deux paradigmes sur le changement organisationnel. *Théories du changement social intentionnel - Participation, expertise et contraintes* (p. 141-167). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

DROUIN, D. (1992).
Augmenter le nombre de jours d'école. Il faut revoir les conventions collectives pour rendre l'enseignement plus performant. *Le Devoir*, 26 août, 13.

— (1992).
Educational Measurement, 29(2).

JOIN-LAMBERT, C. (1989).
Évaluer l'efficacité dans le système éducatif. *Administration et éducation, 42*, 9-12.

LADERRIÈRE, P. (1989).
Les pays industriels et l'évaluation. *Administration et éducation, 41*, 83-94.

LEVINE, D. et LIZOTTE, L. (1990).
Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice. Madison : National Center for Effective Schools Research and Development.

MASSÉ, D. (1992).
L'évaluation dans une perspective de responsabilisation organisationnelle. In *Évaluation et décision* (p. 54-71). Montréal : CÉDIM.

MASSÉ, D. et GODIN, A. (1990).
Une démarche de recherche-action en supervision pédagogique. In *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation — Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, (p. 55 à 62). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

MASSÉ, D. (1989).
Gestion des écoles et l'excellence de la performance scolaire. *Information, 28*(3), 5-7.

MEIRIEU, P. (1989).
Évaluation externe ou interne : un faux problème. *Administration et éducation, 41*, 23-28.

NISBET, J. (1988).
Final Summary given by the rapporteur général : Workshop on evaluation. European Council. Bruxelles.

ROSSMAN, G., CORBETT, D. et FIRESTONE, W. (1988).
Change and Effectiveness in Schools, a Cultural Perspective. New York : State University of New York Press.

ST-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

SELLIER, M. (1989).
Efficacité et rentabilité dans le système scolaire. *Administration et éducation, 42*, 31-38.

SENSI, D. (1992).
Les décisions politico-stratégiques de l'évaluation de programmes sociaux et éducatifs. In *Évaluation et décision*. Montréal : CÉDIM.

SERGIOVANNI, T. (1992).
Moral Authority and the Regeneration of Supervision. In Glickman, C.D. (éd.), *Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook* (p. 203-214).

STUFFLEBEAM, D. et WEBSTER, W. (1988).
Evaluation as an Administrative Function. *In* Boyan, N. (éd.), *Handbook of Research on Educational Administration* (p. 569-602). New York : Longman.

TICHY, N. (1991).
Les bases de la gestion stratégiques du changement. *In Théories du changement social intentionnel - Participation, expertise et contraintes* (p. 169-195). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

WHITE, P. (1989).
An Overview of School-Based Management : What does the research say? *NASSP Bulletin, 73*(518), 1-8.

WAGNER, R. (1989).
Accountability in Education : A philosophical inquiry. New York : Routledge.

CONCLUSION

La lecture de ce document aura rapidement convaincu le lecteur de l'hétérogénéité des textes présentés. De là la difficulté d'une synthèse susceptible de faire justice à l'ensemble des contributions. Néanmoins, voici en lien avec la problématique présentée dans l'introduction une classification sommaire des approches que nous avons reconnues dans les communications présentées. Le lecteur pourra, à sa guise, la compléter ou même, à la limite, la rejeter et s'en donner une qui, selon lui, rendrait davantage justice aux auteurs.

En général, les auteurs s'entendent sur le principe de l'imputabilité sociale des établissements scolaires pour justifier l'évaluation institutionnelle. C'est, cependant, dans la façon avec laquelle on opérationnalise ce principe que les conceptions varient grandement. Une première approche centre la redevabilité d'abord et avant tout sur les extrants (résultats scolaires, taux de diplomation) un peu à la manière du modèle du monde des affaires. À la limite, la nature et la qualité des intrants, le mode de fonctionnement et le contexte socioéconomique comptent peu dans une telle perspective. L'école seule doit être tenue responsable des résultats des élèves et des taux d'échecs et d'abandons, seuls indices du «service rendu». C'est la logique d'efficacité qui prime. Il est toujours possible de «scorer» davantage et de gravir les échelons d'un palmarès comparatif, soit dans le temps, soit dans l'espace. Il faut respecter la logique des consommateurs qui cherchent à avoir le meilleur service au meilleur coût possible. Et c'est le devoir des cadres scolaires de voir à ce que cette évaluation se fasse avec ou sans la participation du personnel.

Une deuxième approche élargit l'objet de l'évaluation institutionnelle au contexte, aux ressources et aux processus de fonctionnement afin de relativiser les taux de performances scolaires et de permettre à chaque institution de s'auto-analyser dans ses pratiques. On débordera alors le critère d'efficacité pour y ajouter ceux de la pertinence, de la cohérence, de l'adéquation, de l'impact et de l'efficience. Cette approche suit une logique d'ajustement aux besoins et aux capacités de sa clientèle en tenant

compte de la nature des ressources et du contexte. Elle ne nie pas la reddition des comptes et l'utilisation du sommatif, mais elle les inscrit dans une démarche non plus uniquement comptable mais de développement et de responsabilisation. Le rôle des cadres en est un de concertation des acteurs et de mise en œuvre d'une culture évaluative dans chaque établissement.

Enfin, une dernière approche élargit d'un autre cran l'approche de l'évaluation institutionnelle en étendant le principe de l'imputabilité scolaire à d'autres acteurs que les seuls personnels de l'établissement, à savoir les parents et les autres acteurs des milieux scolaire et social qui prennent les décisions susceptibles d'affecter la mission de l'école, son fonctionnement et le rendement des clientèles. Elle favorise l'élaboration d'un nouveau contrat social entre les niveaux hiérarchiques afin de mieux articuler et de mieux régir les rôles, les responsabilités et les marges d'autonomie du système évaluatif. Cette approche reconnaît la nécessité d'une évaluation systémique, participative, responsabilisante et de développement présente dans la deuxième approche dont il vient d'être question. Elle rejette cependant l'insistance qui est mise à évaluer l'école à partir d'indicateurs tels les résultats scolaires de l'élève moyen et favorise la classe comme cible d'analyse de la performance scolaire.

Voilà donc, en quelques lignes, l'essentiel des éléments susceptibles de répondre à la problématique de départ. Il nous semblerait vain de poursuivre à ce stade-ici du développement des connaissances dans le domaine de l'évaluation institutionnelle, la discussion sur le plan des logiques qui la sous-tendent. Les divergences se situent nettement sur le plan des valeurs et des croyances sociales; elles laissent peu d'espoir de rapprochement. C'est plutôt sur le plan de l'action et de la pratique que les échanges ont le plus de chance de rejoindre des intérêts communs.

Ainsi, nous croyons que l'effort devrait maintenant s'orienter vers la présentation de modèles et d'expériences portant, par exemple, sur la façon concrète de structurer les rôles, les responsabilités et les marges de manœuvre des différents niveaux et des multiples acteurs imputables de la bonne marche des établissements scolaires. Ou encore, il nous semblerait intéressant de partager sur les pratiques évaluatives qui ont cours dans les établissements, ce qui les caractérise et les différencie (stratégies,

démarches, cibles, rythmes, étendue, instruments, mécanismes de reddition de comptes, etc.). Bref, un travail qui nous permettrait de faire le point sur les processus d'implantation de différentes cultures évaluatives.

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Classes sociales et motricité*. D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés*. J. GIGNAC (1988).

ADMINISTRATION SCOLAIRE

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*. D. MASSÉ (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. A. GODIN (dir.) (1993).

ANDRAGOGIE

- *Formation–travail / Travail-formation* (1er vol. – *Formation, travail et savoir institué*; 2e vol. – *Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences*). J.-L. LEVESQUE, J. FERNANDEZ et M. CHAPUT (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. F. SERRE (dir.) (1993).

DIDACTIQUE

- *Didactique du français langue maternelle – Bilan des recherches québécoises*. G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – *Étude théorique*; 2e vol. – *Étude appliquée*). G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon*. L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le Fabloc* (maître et élève). S. POULIOT (1986).
- *L'enseignement des sciences humaines au primaire*. Y. LENOIR et M. LAFOREST (dir.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE et P. BÉGIN (dir.) (1992).
- *Lire et rédiger au bureau*. (maître). C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau*. (élève). C. GAUDREAU (1990).
- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN*. (4 cahiers). M. BREZINA et DENIS DUBÉ (1985).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987; édition révisée, 1992).
- *Phénomènes électriques en soudage*. (5 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage*. (2 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Recherche et formation technologique*. P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. G. BOUDREAU (1993).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. ROY et H. BIRON (1991).
- *Sens des didactiques et didactique du sens*. P. JONNAERT et Y. LENOIR (dir.) (1993).

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

DIDACTIQUE (suite)

- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. LAFLAMME (dir.) (1993).
- *Future Between us – The Participants' Manual.* J. LIMOGES (1992)
  Training Peer Career Counsellors – The Trainer's Manual. J. LIMOGES (1992)

PÉDAGOGIE

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. VIAU (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. HENSLER (dir.) (1993).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. HIVON (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes). ROY, G.-R. (dir.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1990).
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1991).

L'école est-elle productive? Doit-on imputer aux seuls personnels d'éducation l'échec et l'abandon scolaire? Peut-on évaluer un établissement scolaire uniquement à partir de résultats scolaires et des taux de diplomation? Comment concilier les intérêts des décideurs, des consommateurs et des personnels d'éducation en matière d'évaluation institutionnelle? Voilà autant de questions que cet ouvrage aborde à travers les textes d'auteurs qui proviennent du Québec, de la Belgique et de la France. Ils présentent tantôt des expériences, tantôt des résultats de recherche, tantôt des analyses sociologiques ou administratives. L'évaluation des milieux scolaires est maintenant inévitable.

Éphémérité des connaissances et des emplois, développement de nouvelles technologies, intégration et mondialisation des marchés, éclatement des pouvoirs publics sont autant de motifs qui rendent incontournable une telle évaluation. Il importe de se pencher sur une façon de la rendre vivable et efficace.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

René COUDRAY, Université de Dijon
Gérald ÉTHIER, École nationale d'administration publique (Québec)
Gérald FIGARI, Université de Nantes
Wilfrid GARNÉPY, Centre d'évaluation de développement institutionnel de Montréal
Guy LEGAULT, Ministère de l'Éducation du Québec
Denis MASSÉ, Université de Sherbrooke
Diego MESSINA, Université de Liège
Jacques PLANTE, Université Laval
Michel TRAHAN, Université de Montréal

ISBN 2-920859-72-2